



Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.



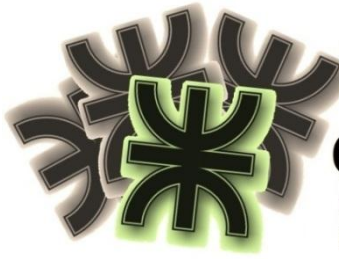
Volumen 4. Número 12. Septiembre – Diciembre 2016.

Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional
de la Asociación Latinoamericana para
la Formación y la Enseñanza de la Psicología.



Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 4, número 12, septiembre - diciembre 2016, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.integracion-academica.org, info@integracion-academica.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN en trámite. Responsable de la actualización de este número, emotional.com.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 20 de febrero de 2013. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.



Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI).

ISSN 2007-5588

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

Presidente: Manuel Calviño- Director de la Revista

Nelson Zicavo

Dora Patricia Celis

Diva Lucia Gauterio Conde

Laura Guadalupe Zárate

Lilia Lucy Campos

Julio Roberto Jaime

Editor ejecutivo: Javier Armas

Consejo Editorial:

David Alonso Ramírez (Costa Rica)
Gustavo Carpintero (México)
Roberto Corral (Cuba)
Lupe García Ampudia (Perú)

Alicia Risueño (Argentina)
Ericka Matus (Panamá)
María José Rodríguez (Chile)
Julio Jaime (Colombia)

Angela Soligo (Brasil)
Claudia Torcomian (Argentina)
Correctora: Vivian Lechuga

Comité Científico Editorial:

Yenny Aguilera (Paraguay)
Luís Eduardo Alvarado (Ecuador)
Cecilia Bastidas (Ecuador)
Edgar Barrero (Colombia)
Ana Bock (Brasil)
Julio César Carozzo (Perú)
Sandra Castañeda (México)
Alberto Cobián (Cuba)
Milagros Aída Cueto (México)
Bettina Cuevas (Paraguay)
Gina María Chávez (Perú)
Lucia Da Silva (Brasil)
Rogelio Díaz (México)
Laura Domínguez (Cuba)
Benjamín Domínguez (México)
Luz de Lourdes Eguiluz (México)
Rosario Espinoza (México)

Marcos Ferreira (Brasil)
Ana María Florez (Panamá)
Horacio Foladori (Chile)
Odair Furtado (Brasil)
Mónica García (Argentina)
Mónica Elena Gianfaldoni (Brasil)
Henry Granada (Colombia)
Javier Guevara (México)
Alma Herrera Márquez (México)
Cristina Joly (Brasil)
Carlos Lesino (Uruguay)
Diana Lesme (Paraguay) Alexis
Lorenzo (Cuba)
Horacio Maldonado (Argentina)
MaríaLili Maric (Bolivia)
Marta Martínez (Paraguay)
Javier Mendoza (Bolivia)

Luis Morocho (Perú)
Emilio Moyano (Chile)
Myriam Ocampo (Colombia)
Mario Orozco (México)
Monica Pino (Chile)
Alicia Risueño (Argentina)
Germán Rozas (Chile)
Javier Margarito Serrano (México)
Rubén Carlos Tunqui (Bolivia)
Eduardo Viera (Uruguay)
José Antonio Vírveda (México)
Laura Zárate (México)
Bárbara Zas (Cuba)
Maricela Osorio (México)
Maricela Ramírez (México)

Contenido

Editorial

| | |
|----------------------|---|
| Manuel Calviño | 3 |
|----------------------|---|

Reflexiones desde América Latina

| | |
|---|----|
| DI NO AL ACOSO ESCOLAR Amalia Osorio Vigil (México) | 4 |
| PROGRAMA DE GAROTO: VIDA E SEXUALIDADE Flavio Roberto de Carvalho Santos Vinicius Teixeira de Almeida Arthur da Silva de Oliveira Igor Alexandre Paixão Ferreira (Brasil) | 14 |
| CULTURA ESCOLAR: SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR ESTUDIANTES EN TORNO A SU INFLUENCIA EN LA PERMANENCIA Y ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Eduardo Guzmán Utreras (Chile) | 24 |

Propuestas en formación y enseñanza

| | |
|---|----|
| CONOCIMIENTOS E IMPACTO PSICOLÓGICO DE LOS DESASTRES EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA: RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN Kenny Díaz Arcaño Alexis Lorenzo Ruiz (Cuba) | 45 |
| FORMACIÓN DE TUTORES COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS María Leticia Sánchez Encalada México | 56 |
| METODOLOGÍAS GRUPALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ALTERNATIVAS PARA EL DESARROLLO IDENTITARIO DE LOS JÓVENES Karima Oliva Bello Annia Almeyda Vázquez (Cuba-Brasil) | 69 |

**PROYECTOS PROFESIONALES Y VALORES EN ESTUDIANTES DEL INSTITUTO
SUPERIOR DE ARTE**

Laura Domínguez García

Giselle Hélène Hernández Rodríguez

(Cuba) 85

Experiencias prácticas y aplicadas

**FACTORES COGNITIVOS ASOCIADOS A LA COMPRESIÓN LECTORA EN NIÑOS CUBANOS
DE SEXTO GRADO**

Klency González Hernández

Ana María Castro Laguardia

(Cuba) 96

**RASGOS DE PERSONALIDAD E INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL PERSONAL DE SEGURIDAD
PÚBLICA DE HUANCAYO**

Félix Rodríguez Isidro

Universidad Continental

(Perú) 85

Los autores..... 106

Editorial

El V Congreso de nuestra Asociación está por comenzar. Es probable que cuando este volumen 2, número 6 de la revista esté saliendo, el congreso estará cerrando sus sesiones de trabajo.

Puedo afirmar que será (ha sido...) un excelente congreso. A pesar de su nacimiento un tanto *compulsado* (la necesidad de pasar la sede a Costa Rica se produjo con apenas once meses para comenzar y realizar todo el trabajo), los deseos y el compromiso, la responsabilidad y el profesionalismo con que ha trabajado todo el equipo de organización –liderado por la Dra. Dora Patricia Celis como presidenta, y el MsC. Nelson Zicavo al frente del Comité Científico– han resultado factores claves y efectivos. Tendremos un congreso hecho con mucho corazón, justo lo que más se necesita para afrontar la condición de escasos recursos.

Personalmente, he tenido contacto directo con todo el trabajo del congreso desde el primer momento. He estado en casi todos los frentes de trabajo. He visto como profesores y estudiantes de la UACA (Universidad Autónoma de Centroamérica) se han movilizado juntos para que todo salga como se merecen y quieren los que llenarán las salas de trabajo. He visto como la máxima dirección de la universidad ha dado prioridad académica a la realización del congreso. He visto como de todas partes los *alfepsicanos* y *alfepsicanas* se han sumado a las tareas logísticas del evento.

Así debe ser siempre. Porque ALFEPSI no es solo una asociación *con todos y para el bien de todos*, sino una asociación del accionar conjunto. Todo lo que logremos, será lo que seamos capaces de hacer entre todos y todas.

Integración Académica, en sus próximas ediciones, se nutrirá (aunque no solo) de los trabajos presentados en el congreso, para que todas y todos aquellos que no pudieron acompañarnos, también reciban los beneficios de quienes hacemos psicología para nuestros pueblos.

Con el convencimiento de que estamos escribiendo y publicando lo que hacemos, haciendo lo que sentimos, sintiendo lo que pensamos, y pensando desde nuestras realidades, de nuestras angustias, sueños y esperanzas, seguiremos mirando la psicología con los ojos de América Latina.

Manuel Calviño
Presidente ALFEPSI

DI NO AL ACOSO ESCOLAR

Amalia Osorio Vigil

Desarrollo Humano Integral Ágape

Puebla, México

Resumen

Las situaciones de violencia que se viven en el aula son alarmantes, si el docente crea las condiciones adecuadas en cuanto a la disciplina, solidaridad, respeto y compañerismo este tipo de situaciones disminuye notoriamente; la pregunta es cómo lograrlo. Lo primero es reconocer la naturaleza de la violencia, sus matices y características para entender de fondo la dinámica que propicia este tipo de situaciones y así lograr una oportuna intervención. El *bullying* es una situación extrema de violencia escolar en la cual prevalece la ley del silencio, donde se sabe, se oye y se siente lo que pasa, pero nadie hace nada. El niño acosado va viviendo cada vez más agresiones y más frecuentes, ya sean físicas, verbales, emocionales, gestuales, a través de redes sociales; muchos compañeros se van sumando, ya sea tomando un rol activo, alentando u observando; estos roles y actitudes, complejizan este tipo de situaciones y el agresor va adquiriendo fuerza, sembrando en el grupo una sensación de amenaza, que influye en que no se denuncie o se le unan por temor a que en un futuro ellos pudieran ser las víctimas. A nivel preventivo es necesaria la creación de un ambiente de trabajo adecuado, donde prevalezca la consciencia de grupo, el pensamiento sistémico, el aprendizaje cooperativo y los valores como: respeto, honestidad, unidad, compañerismo y tolerancia. A nivel intervención es indispensable la detección temprana del acoso escolar, para que los resultados sean más favorables y se elabore una estrategia integral: con la víctima: habilidades sociales, autoestima, afrontamiento, autoconfianza; con los observadores: valores, unidad, sensibilización, empatía, consciencia, fortaleza; y con el acosador; empatía, sensibilidad, manejo de emociones, su situación personal de vida. Con estas herramientas la comunidad educativa puede ir creando las condiciones adecuadas para que prevalezca un ambiente de paz donde se diga NO al acoso escolar.

Palabras clave: acoso escolar; prevención; intervención; sensibilización; docencia.

Summary

The situations of violence that students experience in the classroom are frightening, if teachers could create the right conditions in terms of discipline, solidarity, respect and fellowship, this type of situations would decrease significantly; the question is: how can we achieve this? We would first need to recognize the nature of this violence, its nuances and characteristics in order to deeply understand the dynamics that trigger these situations and thus be able to intervene promptly. Bullying is an extreme situation of school violence in which the law of silence prevails, and where students know, hear, and feel what is going on, but no one does anything. The bullied child experiences more and more aggressions with an increasing frequency, whether they be physical, verbal, emotional or gestural through social networks; a lot more classmates join this aggression, sometimes taking an active role, cheering it on or just watching; these roles and attitudes, make these situations more complex and the aggressor becomes stronger, planting a sense of threat that keeps other students from speaking up or that forces them to join him out of fear of becoming the next victims. At a preventive level, it is necessary to create an appropriate working environment, in which group consciousness, systemic thinking, cooperative learning and values such as: respect, honesty, unity, fellowship and tolerance prevail. At an intervention level, an early detection of school bullying is crucial for the results to be more favorable and in order to create an integral strategy: with the victim: social skills, self-esteem, coping mechanisms, self-confidence; with the observers: values, unity, sensitization, empathy, awareness,

strength; and with the bully: empathy, sensitivity, handling of emotions, his/her life situation. With these tools, the educational community will be able to create the right conditions to have an atmosphere of peace where people can say NO to school bullying.

Keywords: School bullying; prevention; intervention; awareness; teaching.

En los últimos meses, tal vez ya años, con frecuencia se ha escuchado a manera de “juego”, “broma”, entre familiares, amigos, compañeros de trabajo, frases del tipo: “me está buleando”, “no me bulees”, “me está haciendo *bullying*” y hasta risas y comentarios de apoyo y diversión, se oyen alrededor, como si esto fuera de verdad un “juego”; inquieta saber que se está haciendo del **bullying** una realidad cotidiana, un tipo de “juego”; esto es un error, porque no se está dimensionando la gravedad del tema y se le quita la seriedad que amerita su manejo y entonces pareciera que se justifica y se le da cabida en distintos ámbitos y contextos.

Es cierto y no se puede negar que historias dolorosas de violencia escolar, se han escuchado a lo largo de la historia de la humanidad, y esto tristemente se usa para justificar lo que se vive en este momento, cuando las personas argumentan: “esto siempre ha pasado”, “solo le pusieron otro nombre”, “todos lo hemos vivido”, “no hay nada nuevo”; sí es importante mencionar que aunque las situaciones de violencia siempre hayan estado presentes, el matiz, frecuencia, intensidad, planeación y gravedad con que se viven en esta época, amerita mirarlas con otros lentes, para crear los mecanismos de prevención e intervención adecuados a la forma y la dirección que está tomando hoy por hoy la violencia escolar, llamada *bullying* enfatizando en este nombre, las características específicas con las que se presenta en esta época.

Hay muchas razones que influyen en los matices que tiene hoy el bullying, entre ellos destacan: las nuevas estructuras familiares, el sentido de pertenencia, los estilos disciplinarios como la permisividad y la sobreprotección, la tendencia ascendente de darle “culto al hijo” que incluye: –la adulación, hacer del hijo el centro de la vida de los padres, el exceso de elogios, la sobreestimulación, la compensación–, la influencia de las redes sociales en la vida de las personas, los avances tecnológicos, el número de horas que se pasan viendo películas, videos, videojuegos, series que contienen un alto nivel de violencia, la baja tolerancia a la frustración; todo esto impacta seriamente y se observa en una tendencia y disposición más alta a la violencia, aunado también a un fenómeno que va en constante aumento: el ser observador de este tipo de situaciones y no tomar una postura firme de desacuerdo ante ellas, ya sea de poner un límite, intervenir, contener o denunciar, según el caso lo amerite.

¿Cómo se puede definir entonces el acoso escolar o bullying? Es importante aclarar que la palabra *bully* significa matón, por eso también se le llama matonaje escolar; es cualquier forma de maltrato físico, gestual, psicológico, emocional, tecnológico, a través de redes sociales, verbal o no verbal, producido entre estudiantes de forma reiterada a lo largo de un tiempo. Es una forma característica y extrema de *violencia escolar*.

Es una especie de *tortura*, metódica y sistemática, en la que el agresor sume a la víctima, a menudo con el silencio, la indiferencia o la complicidad de otros compañeros, donde predomina la ley del

silencio (de los que lo hacen, de quien lo padece y de quien lo observa), donde se sabe lo que pasa, se observa y a veces se participa, pero no se hace nada.

Esto va permitiendo la intimidación y la exposición de la víctima, debido al abuso de poder del agresor y de la intención de dañar que tiene, este poder o fuerza puede ser real o percibido por la víctima y por los demás compañeros que se le van uniendo (ya sea por pertenencia, por temor a que les pueda pasar a ellos o por creer que esto los vuelve “populares” –una popularidad muy mal entendida–).

La víctima queda expuesta física y emocionalmente ante el agresor, generándose muchas secuelas, como un sentimiento de desesperación, derrumbamiento de la autoestima, ansiedad, angustia, fobias, terrores nocturnos, soledad, aislamiento, bajo rendimiento académico, enfermedades psicosomáticas, etc.

Es preocupante escuchar por parte de los mismos niños y jóvenes, frases alrededor de este tema, las cuales permiten dimensionar la dinámica tan compleja que se presenta en este tipo de situaciones y la confusión que tienen respecto a la gravedad de estas: “solo es una broma”, “así nos llevamos”, “no pasa nada”, “no es para tanto”, “a todos nos ha pasado”, “esto lo hará fuerte”, “son cosas de niños”, “es un juego”,... esto no es así, es un tema serio, grave, que no lo vuelve el problema de un chico o chica, sino de toda la clase, de toda la escuela, de la comunidad educativa entera y por lo tanto de toda la sociedad.

Aunado a esto, también sorprende –en otra dirección– que está mal vista la *denuncia*, es decir que muchas veces aquel compañero que levanta la mano y expresa lo que está sucediendo, es juzgado o etiquetado de “sacatón”, “chismoso”, “cobarde”, “loser”, cuando es todo lo contrario, es un acto de valentía y fortaleza; surge entonces la inquietud: qué ha pasado con el concepto de los valores y la amistad, que hoy vemos entre compañeros y a veces entre los mismos amigos, que estas conductas son frecuentes y permitidas, ya sea por seguir siendo parte del grupo, por miedo al rechazo, a la burla o a que empeore la situación, por lo tanto se va permitiendo esto, independientemente de que sea de manera reiterada o sean hechos puntuales.

Martin Luther King dijo: *“no me preocupa el grito de los violentos, de los corruptos, de los sin ética... lo que más me preocupa es el silencio de los buenos”*. Qué frase tan cierta y aplicable a la realidad que se está viviendo en estos momentos.

Se sabe que una de las formas de parar el maltrato entre compañeros es dando a conocer los hechos, los sentimientos y hablando con los involucrados sobre lo que está ocurriendo. Si se comunica, es más fácil que se pueda ayudar e intervenir. No se debe creer que decir la verdad es de cobardes. Todo lo contrario: el cobarde es aquel que se ampara en la amenaza, que no da la cara y que con su silencio empeora el daño.

La sociedad, las familias y las escuelas se deben replantear seriamente su papel y revisar a profundidad que están haciendo, qué mensajes están mandando, que pareciera que se están favoreciendo este tipo de situaciones.

Surge aquí una pregunta ***¿qué dinámica existe en algunas escuelas, que favorece que el acoso escolar se vaya extendiendo?***

Si se hace una revisión se puede mencionar que en muchos casos la dinámica escolar favorece la rivalidad, la competencia insana, la lucha de poder, se pueden observar en algunos escenarios la falta

de valores como: respeto, compañerismo, solidaridad, tolerancia, aunado a esto, una tendencia al egoísmo, al hiperindividualismo, al afán de poder y a la sensación de amenaza que se respira en el ambiente.

En este punto, un abordaje preventivo para ponerle un alto a la violencia, tiene un tinte pedagógico: replantear la metodología y las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje, promoviendo conscientemente el aprendizaje colaborativo y cooperativo, el cual implementado de la manera correcta, crea una verdadera comunidad de aprendizaje y esta comunidad, puede ir favoreciendo una base de ayuda mutua, contención, respeto e integración en el grupo; para lograrlo se requieren docentes comprometidos y con una vocación inquebrantable..., **en qué consiste esta propuesta.**

Sin dejar de reconocer que la enseñanza también debe ser personalizada en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, también es importante promover la colaboración y el trabajo grupal. Los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones, aumenta su autoestima y aprenden tanto valores como habilidades sociales más efectivas cuando trabajan en grupos cooperativos, que al hacerlo de manera individualista y competitiva.

Johnson y Johnson del Centro de Aprendizaje Cooperativo afirman que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los alumnos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (Díaz-Barriga, 2010).

Uno de los aspectos más importantes a rescatar es que el aprendizaje cooperativo tiene dos vertientes, por un lado los *objetivos académicos*, referentes a los aprendizajes esperados en relación con el contenido curricular y por otro lado –el aspecto más significativo para esta propuesta–, son los *objetivos para el desarrollo de las habilidades de colaboración*, donde deberá decidirse qué tipo de habilidades de cooperación se enfatizarán, para la consolidación de verdaderas comunidades de aprendizaje que trabajen en aulas inclusivas, justas y democráticas.

Es aquí donde se podría llamar al aprendizaje cooperativo una de las **vacunas** contra la violencia, porque si se crea una comunidad de aprendizaje en la que se trabaje de manera colaborativa, el mismo grupo se fortalecerá y construirá redes entre ellos que impida que una situación de violencia empeore y se vayan involucrando más personas, ya sea como observadores activos o pasivos, porque el mismo grupo lo frenaría y daría contención al niño o al adolescente que lo está sufriendo y el daño no se extendería.

Esta propuesta implica un cambio en muchos sentidos, ya que el docente, además de lo académico, debe dedicar tiempo a la parte de las habilidades sociales y de colaboración, se podría pensar que este tiempo “se va a perder”, esto es no verdad, porque al crear este ambiente de colaboración los problemas disciplinarios se reducirían, por tanto no se va a requerir tanto tiempo para este propósito y así se compensaría, de hecho un docente que invierte mucho tiempo en los aspectos disciplinarios su energía, motivación y entusiasmo disminuye, he aquí entonces la gran ventaja, con este tipo de aprendizaje, la actitud y disposición del docente será mejor debido a que no deberá emplear tanto tiempo a nivel disciplinario y podrán disfrutar más de las actividades propuestas, que lleven a un verdadero aprendizaje significativo a nivel académico y a nivel relacional.

Otra parte de esta propuesta preventiva consiste en la planeación, diseño, desarrollo e implementación de estrategias, juegos, dinámicas, conferencias, debates, talleres, pláticas, cine fórum, dirigida a toda la comunidad educativa, en las que se pueda profundizar en alguno de los siguientes aspectos:

- El concepto de persona, su dignidad, su unicidad, sus facultades humanas.
- La importancia de los valores y virtudes (respeto, solidaridad, compromiso, paciencia, tolerancia, congruencia, honestidad, lealtad).
- La formación de hábitos.
- Las habilidades sociales.
- Las actitudes de: escucha, empatía, asertividad, autenticidad.
- El pensamiento y la visión sistémica.
- La comunidad educativa.
- El trabajo en equipo.
- El manejo inteligente de las emociones y creencias.
- El uso adecuado de las redes sociales.
- Las relaciones humanas.
- El sentido de vida.
- La consciencia de grupo.
- Los estilos disciplinarios.
- La visión ganar-ganar.
- La mediación y la solución pacífica de conflictos.

Como se mencionó anteriormente esto es parte de la propuesta preventiva para ponerle un alto a la violencia, es decir, destinar los recursos necesarios, intelectuales, materiales, formativos y económicos para formar a los docentes y demás miembros de la escuela con este enfoque de prevención, que impactará de manera significativa en las personas que conforman una comunidad educativa.

Pasando a otro punto, un aspecto muy diferente y al cual no se quisiera llegar, es cuando ya se presentan situaciones donde la violencia está empezando a surgir o ya esté manifestada, esto pasa de ser un nivel de prevención a un nivel de intervención, el cual amerita un manejo y preparación diferente, ***¿qué procede hacer en estos casos?***

Como escuela es importante contar con un plan y una línea de intervención, donde quede bien estipulado cuál es la metodología de trabajo específica, cómo se interviene, con quién se canaliza, que estrategias se usan; paralelamente se debe hacer un trabajo contundente, serio y profundo con cada uno de los involucrados; para lograrlo, lo primero es descubrir la dinámica de la violencia, investigar el contexto, detectar los roles que tiene cada uno los involucrados, revisar qué detonó esta situación y a partir de aquí hacer una intervención especializada, a continuación se mencionan algunos de los puntos que se podrían trabajar de manera particular, ya sea con la víctima, el acosador o los observadores.

Algunas recomendaciones para trabajar con el niño/adolescente que acosa:

1. Qué se dé cuenta de la disposición que existe para ayudarlo, que se le ve como persona, no solo se ven los actos que comete de violencia, que sienta que confiamos en él y que se sabe que él es mucho más que sus conductas.
2. Trabajar con su historia de vida, ayudar a sanar lo que sea necesario, buscar la manera de hacerlo, ya sea en la escuela, con el departamento encargado o canalizarlo con algún especialista, con quien se debe mantener contacto a lo largo del proceso para ir trabajando de manera conjunta.
3. Este trabajo es muy significativo, no para justificar su actuación, pero si partimos de un entendimiento del contexto completo que vive, podemos influir de manera profunda en él y contribuir así además de ponerle un alto a la violencia a que este niño o adolescente se reencuentre con él mismo, con su esencia, tome consciencia de sus actos, asuma la responsabilidad y retome el camino.
4. Paralelamente involucrar a los papás en este proceso y si es necesario propiciar que ellos también revisen aquellos aspectos en los que pueden contribuir para que esto deje de suceder (situaciones personales, de pareja, límites con su hijo, presencia, cercanía, comunicación, etc.).
5. Poner límites claros respecto a su conducta de manera firme y amorosa, tener un plan de seguimiento y supervisión, el cual debe ser constante, para que se pueda poner pequeñas metas y cuando se vayan logrando, se deben ir reconociendo.
6. Propiciar que el daño se repare, que asuma las consecuencias de sus actos y que con su actitud vaya demostrando este cambio, el cual se debe ir reflejando en sus actitudes con él mismo, con la víctima, con los docentes y con sus demás compañeros.
7. Desarrollar la capacidad de empatía, trabajar con la re-sensibilización para que pueda dimensionar el daño en la víctima y actúe en consecuencia.
8. Trabajar con la tolerancia a las diferencias, el manejo de la frustración, del enojo y demás emociones que sea necesario.
9. Inculcar la solidaridad, el trabajo colaborativo, en equipo, buscar que se reincorpore al grupo desde un rol diferente, que se quite la etiqueta (de agresor, acosador o buleador) y vaya integrándose de una forma más adecuada.
10. Trabajar con sus verdaderos sentimientos y creencias, en el fondo es posible que no se sienta cómodo con esto que hace y a partir de aquí propiciar que puede re-significarlo y darle un sentido diferente.

Algunas recomendaciones para trabajar con el niño/adolescente que es víctima:

1. Es importante no pasar por alto las señales de alarma, normalmente un niño que está sufriendo violencia tiene cambios en su conducta, en sus emociones, en su actitud y en su manera de pensar, un docente comprometido lo va a detectar y ahí es importante intervenir, que él sepa que ya se conoce la situación, que ya se dieron cuenta, que se va a intervenir, que

están ahí para ayudarlo y que todo se va a hacer en conjunto con él, tener el canal de comunicación abierto, para que se sienta respaldado y contenido.

2. El niño/adolescente debe tener claro que debe denunciar, expresarse y pedir ayuda cuando lo amenacen o agredan, que le debe decir al maestro sobre cualquier agresión o episodio de acoso que sufra, obviamente necesita tener la certeza de que se intervendrá para no generar en él mayor miedo o ansiedad.
3. Revisar su momento de vida y su historia, porque muchas veces puede existir una situación emocional, familiar o conductual que influya en que esté siendo la víctima. En algunos casos la sobreprotección favorece que lo ven como “blanco fácil” o “alguna condición específica”, lo cual no justifica la violencia, pero sí permite apoyarlo para poder romper este círculo lo más pronto posible.
4. Aunque la víctima no es culpable, a veces carece de algunas habilidades sociales y en ocasiones es necesario brindarle un entrenamiento para que desarrolle las habilidades de autorregulación, afrontamiento y asertividad que se requieren para manejar mejor este tipo de situaciones.
5. Reforzar temas de gran trascendencia en su vida como autoestima, dignidad, igualdad, derechos, valores, sentimiento de merecer, los cuales le permitirán reforzar su autoconcepto, que posiblemente se vea afectado por este tipo de situaciones.
6. No perder de vista la dinámica del grupo y buscar que siga participando, involucrarlo, que se sienta parte del colectivo, poniendo mucha atención a la respuesta que están teniendo sus compañeros e interviniendo y conteniendo cada vez que sea necesario.

En esta propuesta para ponerle un alto a la violencia, se le dará mucha fuerza y empuje al trabajo con los observadores y con el resto del grupo, porque ellos pueden evitar que la violencia aumente, pueden contener a la víctima y si se fortalecen como grupo tener el impulso necesario para frenarlo; de manera idónea y así debe ser, respaldados, apoyados e inspirados por un docente comprometido con esto.

Por esto es necesario dotar a los observadores de herramientas y habilidades que los lleven a tomar consciencia de que ellos pueden ser los que frenen las situaciones de violencia en las primeras etapas y así evitar que pase a niveles más graves.

Es importante hacer un análisis previo de la dinámica de los observadores, porque dentro de esta dinámica existen distintos matices, roles, etc., entre más se conozca esto, mejor se podrá planear la estrategia de intervención y se podrá fortalecer mejor al grupo para que pueda ponerle un alto a la violencia.

De manera general podemos mencionar los siguientes roles en los observadores:

- El observador que sufre ante lo que está pasando, pero no se atreve a denunciar por miedo o por la sensación de amenaza que se respira en el ambiente.
- El observador indiferente que sabe lo que pasa, lo observa pero su postura es “como si no pasara nada”, “como si no le importara y fuera ajeno a él”.

- El observador que anima, aplaude, impulsa, se ríe, festeja lo que están haciendo los agresores con la víctima.
- El observador que participa haciendo también comentarios o burlándose de la víctima, es decir toma un rol más activo.
- Es esperanzador saber que casi siempre existen observadores que dejan de serlo y se vuelven esos “héroes” que denuncian, se acercan a la víctima e influyen de manera inteligente en los demás para que esto deje de suceder.

Los observadores han de entender que es el parámetro ético compartido por todos ellos, la consciencia de grupo y el pensamiento sistémico, lo que los ha de unir y ahí reside precisamente su fuerza para ponerle un alto a la violencia, porque si no los une este parámetro se van desensibilizando ante el sufrimiento del otro.

Algunas recomendaciones para trabajar con los observadores:

- Empatizar con ellos, que enfrentar el acoso puede dar miedo, ya que se piensa que si se ayuda al acosado, se pueden convertir ellos en el siguiente objetivo, pero que esta no es una razón válida para permitir esto y que si se unen como grupo su fuerza va a ser mucho mayor.
- El silencio es aprobar el acoso, por lo tanto es necesario explicar la diferencia entre “denuncia” y “chisme”, reforzando aquí la valentía, la fortaleza y la integridad de quien levanta la mano y le pone un alto a la violencia.
- Que se acerquen a la persona que acosan –evitar que esté sola–, que le expresen que no les parece bien lo que ha pasado, que lo sienten, que no es su culpa, que no es justo y que no merece esto que le está pasando.
- Que en los equipos de trabajo el niño/adolescente que sufre la violencia se integre, se sienta parte del grupo, lo animen a participar.
- Que le digan que hable con su familia, con el profesor o con la autoridad a la que le tenga más confianza. Ofrezcan acompañarle, que la denuncia es indispensable para que esto deje de suceder.
- Trabajar con que no se rían de las “gracias” de los que se meten con otros, porque esto les da fuerza a los agresores, que expresen que no les gusta lo que ocurre, que no es divertido y así poco a poco que el grupo vaya teniendo el mismo código para que se fortalezca este lazo de desagrado, descuerdo e inconformidad ante lo que sucede.
- Redactar entre todos, en grupo, un código de respeto entre compañeros, esto refuerza que el grupo no está de acuerdo con lo que está pasando.
- Hablar como grupo y que se unan para contribuir a que la escuela sea un lugar seguro para todos y para todas. Que tomen conciencia que no es justo acosar y que ellos pueden hacer la diferencia, ya que la mayoría piensa así, por lo tanto necesitan unir voces y confiar los unos en los otros.

- En todas estas recomendaciones la presencia del docente hará la diferencia con su madurez, inteligencia y compromiso podrá ser ese motor que despierte en el grupo este camino para frenar la violencia.

Para terminar esta propuesta es importante mencionar el papel de la institución educativa, ya que lamentablemente en algunos libros se menciona el triángulo del *bullying* donde los involucrados son tres: el niño que acosa, el niño que sufre la violencia y el que la observa... es un tema muy complejo donde padres de familia y docentes pueden estar influyendo en que esto continúe o no, no se les puede dejar el tema a ellos solos, corresponde a la sociedad completa contribuir y crear los mecanismos para prevenir e intervenir de manera adecuada, ***¿qué se puede hacer?***

Algunas recomendaciones para las instituciones educativas:

- Contar con una metodología de trabajo a nivel preventivo, un programa continuo donde se refuerce la verdadera comunidad de aprendizaje, los valores, la integración, la ayuda mutua, el bien común y el pensamiento sistémico.
- Contar con una metodología de trabajo a nivel intervención como institución educativa y si es necesario con algún programa específico que lo refuerce, para que quede claro el enfoque de trabajo que se tiene de manera general y con cada uno de los involucrados.
- Intervenir en las primeras etapas y darle seguimiento a los casos, poner plazos, asignar tareas, informar resultados, cerrar el caso.
- Que ante una situación de violencia se lleven a cabo acciones contundentes, firmes y evidentes, en un contexto de amor y cuidado a todos los involucrados.
- Que se note que está terminantemente prohibido, que no se da cabida a este tipo de situaciones, que existan campañas permanentes al respecto.
- Trabajar con la reparación del daño, no con soluciones simplistas, sino que exista un verdadero cambio de actitud y conducta en los involucrados.
- Brindar un trato especializado al acosador, a la víctima, a los observadores, al grupo y a los padres de familia si así se requiere.
- No pasar por alto señales de alerta, tener ese sensor alerta que permita detectar aquellos brotes o comentarios que se escuchan para intervenir puntualmente.
- Crear una cultura de frenar las cosas a tiempo y si esto implica por un momento detener lo académico para atender este tipo de situaciones, se debe hacer para evitar que se agrave.

Con estas herramientas la comunidad educativa puede ir creando las condiciones adecuadas para que prevalezca un ambiente de paz donde se le ponga un alto a la violencia dándole prioridad al enfoque preventivo.

Es importante promover en todos los miembros de la escuela este compromiso y meta común para ser verdaderos promotores de la paz, el Dalai Lama le regala a la humanidad una frase con la que se termina esta propuesta a través de la cual queda abierta la invitación a una reflexión personal: “nunca podremos conseguir la paz mundial si descuidamos nuestro mundo interior y no hacemos la paz dentro de nosotros mismos. La paz mundial debe desarrollarse desde nuestra propia paz interna”.

Referencias

- Calvo, A. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela*. Argentina: Bonum.
- Cobo, P. y Tello, R. (2008). *Bullying en México*. México: Lectorum.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

PROGRAMA DE GAROTO: VIDA E SEXUALIDADE

Flavio Roberto de Carvalho Santos

Vinicius Teixeira de Almeida

Arthur da Silva de Oliveira

Igor Alexandre Paixão Ferreira

Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro/Brasil

Resumo

O projeto em andamento é um do estudo sobre a sexualidade humana a partir do trabalho "Angústia e sexualidade" apresentado na Semana de Psicologia/2014 na Universidade Veiga de Almeida/Brasil. Os questionamentos destacam que o humano não é apenas um ser físico e psíquico de cunho sexual, mas sim um ser sexual especificamente. Na história e ainda na atualidade se observa certa complexidade em abordar o tema, o que chama a atenção para esta pesquisa de campo sobre "Programa de garoto: vida e sexualidade". O objetivo é conhecer a realidade de vida dos garotos de programa que atuam na cidade do Rio de Janeiro, em relação à sua história de vida, sexualidade, afetividade e prevenção. A justificativa para o tema se pauta na realidade de que na cidade do Rio de Janeiro/Brasil há um grande número de anúncios com esta finalidade, onde em um único site é oferecido 1.898 perfis de anúncio de rapazes. O método inclui levantamento teórico, questionário e entrevista acerca da vida dos garotos. Em caso de necessidade e concordância, será indicado o Serviço de Psicologia Aplicada da UVA e o Ambulatório de Sexologia do Instituto de Ginecologia da UFRJ. Os resultados serão apresentados como estudo do perfil e dados estatísticos.

Palavras-chave: garotos de programa; sexualidade; afetividade

Resumen

El proyecto en curso es un estudio de la sexualidad humana a partir de la obra "La angustia y la sexualidad", presentado en la Semana de Psicología / 2014 en la Universidad Veiga de Almeida / Brasil. Las preguntas señalan que el ser humano no solo es un ser físico y mental de naturaleza sexual, sino un ser sexual específico. En la historia y aún hoy se ve cierta complejidad para abordar la cuestión, lo que llama la atención sobre este campo de la investigación sobre "Programa del niño: la vida y la sexualidad". El objetivo es conocer la realidad de la vida estafadores que trabajan en la ciudad de Rio de Janeiro, en relación con su historia de vida, la sexualidad, la afectividad y la prevención. La justificación para el sujeto es guiado en el hecho de que en la ciudad de Rio de Janeiro / Brazil hay un gran número de anuncios para este fin, donde en un solo sitio se ofrece 1, 898 de anuncios de perfiles de chicos. El método incluye encuesta teórica, cuestionario y entrevista sobre la vida de los niños. En caso de necesidad y el acuerdo, el Servicio de Psicología Aplicada de la UVA y Sexología Clínica del Instituto de Ginecología, se mostrará la UFRJ. Los resultados se presentan como un estudio del perfil y estadísticas.

Palabras clave: chaperos; la sexualidad; afecto

Abstract

The ongoing project is a study of human sexuality to calve work "Anguish and sexuality" presented at the Week of Psychology / 2014 at the University Veiga de Almeida / Brazil. The questions point out that the human is not only a physical and mental being of a sexual nature, but a sexual being specifically. In history and still today is seen certain complexity in addressing the issue, which draws attention to this field of research on "boy Program: life and sexuality". The goal is to know the reality of life hustlers who work in the

city of Rio de Janeiro, in relation to his life story, sexuality, affectivity and prevention. The justification for the subject is guided in fact that in the city of Rio de Janeiro / Brazil there are a large number of ads for this purpose, where in a single site is offered 1,898 boys ad profiles. The method includes theoretical survey, questionnaire and interview about the life of the boys. In case of need and agreement, the Applied Psychology Service of UVA and Sexology Clinic of the Institute of Gynecology, UFRJ will be displayed. The results will be presented as a study of the profile and statistics.

Keywords: hustlers, sexuality; affection

Introdução

A sexualidade humana é complexa, opostamente à questão do sexo. Tal complexidade pode ser entendida em sua realidade afetiva que proporciona o prazer que difere do sexo apenas como coito. Contudo, frente à repressão sobre a sexualidade, o sexo parece se tornar mais ‘interessante’ que a própria sexualidade. Neste sentido, o sexo mobiliza a vida financeira, o mercado e recursos que prometem uma vida sexual satisfatória. Do ponto de vista clínico, o sexo não indica status de saúde, mas a vivência da sexualidade no ato sexual sim. Com esta visão clínica, a proposta deste projeto se destaca como uma continuação do estudo sobre sexualidade humana que surgiu da apresentação do trabalho “Angústia e sexualidade” apresentado na semana de Psicologia/2014 na Universidade Veiga de Almeida/Brasil. O ponto importante dos questionamentos destaca que o humano, parafraseando Araújo (1997), não é apenas um ser físico e psíquico de cunho sexual, mas este ser humano é um ser sexual especificamente. Ao longo da história e ainda na atualidade se observa certa complexidade sobre o tema sexualidade que chama a atenção para estudos e pesquisas de campo, onde este se direciona para a temática “Programa de garoto: vida e sexualidade”.

Historicamente, na Grécia antiga havia distinção entre prazer e amor, onde as prostitutas eram para o prazer, as esposas para cuidar da casa e educação de filhos, relata a autora (Op. Cit.). O fenômeno da prostituição é constituído de um campo amplo e complexo, objeto de estudos, opiniões, interesses, preconceitos e nomenclaturas. É uma temática debatida, que suscita opiniões no senso comum e teorias na academia. Por ser tão abrangente, é possível entender a razão de ser esta temática vista por discursos variados e abordados de formas distintas. Dentre as diferentes formas de lidar com a prostituição, esta ainda é entendida e tratada pela sociedade com menosprezo, necessidade onde se destacam cunhos pejorativos e nomes “enfeitados”, valores e desvalores na história, com pompa e reconhecimento até à sargeta; prostituta a profissional do sexo ou garoto de programa.

Sobre o tema sexualidade, destaca-se a diferença entre os termos sexo e sexualidade. Segundo Jurberg e Jurberg (1977) a palavra sexualidade tem origem no termo *sexus*. Esta deriva de *secare*, com significado em latim de cortar, separar e distinguir; onde sexo se refere ao gênero macho e fêmea. Diferentemente, sexualidade significa o conjunto de fenômenos orgânicos e psíquicos ligado ao exercício das funções sexuais. Uma dificuldade parece insurgir sobre sexualidade e amor, onde se fala em “fazer amor” como se um significasse o outro. Há pessoas que tem práticas sexuais sem o vínculo afetivo e a vivência do amor. Para Calegari (2004) a sexualidade é um forte estímulo vital, onde a sexualidade e o amor são coisas distintas que podem caminhar juntas e, para outras pessoas, pode ser contraditórias. O instinto sexual atrai para a intimidade física, mas não cria vínculos necessariamente. O amor cria/possibilita o vínculo duradouro para a intimidade, mas para isso é preciso que o amor não esteja em uma base infantil, compensatória.

Com relação à angústia, esta é um fator importante a ser analisado e estudado, principalmente pelo seu valor psíquico. Destaca-se que angústia é um aspecto em que há uma ameaça à integridade ao Ego e, este por sua vez, se desdobra para dar conta de tal sensação desconfortável e dilacerante. Novaes (2015) observa com propriedade que a angústia que o ato sexual pode suscitar se refere ao quanto de entrega emocional-sexual cada sujeito se permite, pois, se entregar ao gozo sexual é se entregar a algo que escapa (perda da consciência), a algo que não é apreensível por meio das palavras, é pura sensação intensa. Isto é, está aquém de toda palavra - a experiência erótica é um mergulho no espaço arcaico da subjetividade, espaço este anterior à linguagem, são puras sensações. Resultante disso é a ameaça sentida pelos amantes da perda dos limites da própria individualidade pelo escambo afetivo com o outro.

Angústia, do latim *angustia*, significa estreiteza, aperto, limite, restrição ou aflição intensa sentida no próprio corpo, principalmente na região torácica. Em psicopatologia, Paim (1975), ao abordar as "Alterações da afetividade" comenta que Blaser e Poeldinger ao estudarem a evolução do conceito de angústia, admitem que se deve a Kierkegaard a primeira distinção entre temor referido a um objeto e, a angústia livre e flutuante, desprovida de objeto. Distinção adotada por Jaspers (O pai da psicopatologia) que pontuou que é um sentimento constante e tortura o ser, que é diferente do medo por estar vinculado a algum fato. Já a angústia não tem objeto. Angústia – forma primitiva, corresponde a estratos psíquicos mais profundos que com frequência são menos claramente conscientes, e conservam conexões psíquicas mais difusas e menos articuladas. O objeto é vago e indiferenciado. Os estados de angústia tendem a perturbar as funções fisiológicas e se expressam por meio de uma série de distúrbios neurovegetativos. Para Paim (1975), a angústia é o elemento central da Psicopatologia.

Tal tema na colocação de Reich (2003, p. 53):

... é correto rastrear a angústia humana na patologia da estrutura humana e que esta, por sua vez, reside no seu encouraçamento, e assumo responsabilidade de o encouraçamento pela impotência orgástica do animal humano, porém tudo isso pode ser um mero mecanismo.

E ainda:

A função de prazer conduz descarga do excesso de energia vital. Em outra situação, destaca ainda que ... A angústia está na base de cada reação de raiva. (p. 57).

Na visão de Dalgarrondo (2000), o termo angustia se relaciona e se caracteriza diretamente pelo aperto no peito e na garganta, de compressão ou sufocamento. Assemelha-se muito a ansiedade, mas tem uma conotação corporal e mais relacionada ao passado. Do ponto de vista existencial, a angústia tem um significado mais marcante, é algo que define a condição humana, é um tipo de vivência mais "pesada", mais fundamental do que a experiência da ansiedade.

Em outro ponto de vista sobre a angústia, o afeto é caracterizado e é definido como algo que chega à consciência e provoca uma sensação, sendo, portanto, algo que se sente. Para Freud (1915b/1976 apud Pissetta, 2008) a rigor, não se pode falar em afetos inconscientes em virtude de sua essência perceptiva. Considerar a angústia sobre tudo um afeto demonstra que não se pode considerá-la apenas algo provindo do recalque, portanto simbólica; mas algo que, acima de tudo, afeta. Essa

contradição na definição (ser um afeto e, ao mesmo tempo, ser derivada do recalque) instrumentalizará a segunda teoria da angústia e a noção de sinal. Freud (Op. Cit. apud Pisetta, 2008) ressalta que ela, além do caráter claro de desprazer, é sempre acompanhada de sensações físicas - como distúrbios respiratórios e cardíacos, indicadores de seu caráter motor. Por este último, ganha importância a apreciação do caráter econômico (energético) na teorização da angústia, já que há uma intrínseca relação entre a descarga afetiva (que caracteriza a angústia) e a inervação motora. Dessa forma, na angústia há sempre a consideração da quantidade de energia no psiquismo. Este mecanismo sugere a economia dinâmica de energia que expressa a reação seja a angústia neurótica, que difere da angústia psicótica e que difere da angústia dos estados limítrofes (Bergeret, 2007).

É necessário assinalar a relação freudiana entre a angústia e seu objeto causador. Com a suposição de que é o eu ameaçado (EGO) a sede e o produtor da angústia, a questão do objeto toma mais forma. Se o EGO que produz angústia, embora seguindo um modelo já marcado no inconsciente, ele a produz diante de que objeto? Há uma anterioridade das marcas deixadas pela angústia em relação ao sinal no eu. Com isso, que o objeto da angústia é, de certo modo, tanto atual (percebido pelo eu em sua atualização) quanto antigo (que deixou marcas psíquicas de desestruturação do escudo protetor e promoveu a clivagem inaugural da subjetividade). Há aí um encontro tanto anterior quanto posterior. Em contrapartida, toda a noção do objeto na teoria freudiana se alicerça nos efeitos simbolizantes do recalque, com a produção dos substitutos. Nesse sentido, se há um objeto para a angústia, ele não pode ser considerado a partir dos efeitos do recalque. O objeto freudiano é entendido como decorrência do recalque, recalque esse que é entendido como uma defesa contra o traumático que deixa as marcas da angústia como herança. Um objeto é composto, a partir do recalque, de uma nomeação, de uma apropriação pela linguagem. Tal conformação torna este objeto passível de vários sentidos, e cada sentido circunscreve um campo semântico possível. Considerar o objeto algo posterior, algo possível apenas a partir do recalque com a instauração do psiquismo, encontra eco na pressuposição final do texto “Inibições, Sintomas e Ansiedade” que destaca: “A angústia tem inegável relação com a expectativa: é angústia por algo. Tem uma qualidade de indefinição e falta de objeto.” (Freud, 1926/1976, p. 189, apud Pisetta, 2008).

A questão problema destaca indagar se garotos de programa apresentam uma vida marcada com angústia ou prazer, se a vivência de sua sexualidade está pautada em condições saudáveis, afetivas e preventivas e se necessitam de orientação. Neste sentido, com base nos teóricos apontados, a hipótese negativa levantada é que os garotos de programa vivem dificuldades afetivas e de sexualidade e não fazem prevenção em seus encontros e, a hipótese nula levantada é que os garotos de programa não vivem dificuldades afetivas e de sexualidade e fazem prevenção em seus encontros.

A justificativa para o tema se pauta na realidade de que na cidade do Rio de Janeiro/Brasil há um grande número de anúncios com esta finalidade, onde em um único site é oferecido 1.898 perfis de anúncio de rapazes.

O objetivo é conhecer a realidade de vida dos garotos de programa que atuam na cidade do Rio de Janeiro e arredores, em relação às suas histórias, sexualidade, vida afetiva e prevenção; traçar o perfil dos chamados garotos de programa do Rio de Janeiro e conhecer os aspectos psicológicos dos mesmos quanto à vivência da sexualidade e angústia. Em casos particulares, indicação/orientação para acompanhamento específico no Serviço de Psicologia Aplicada - UVA para psicoterapia e/ou para

o Ambulatório de Sexologia do Instituto de Ginecologia da UFRJ no Hospital Moncorvo Filho para terapia sexual, segundo seu desejo.

O método destacou levantamento da literatura sobre o tema, ida a campo, contato e entrevistas. Valorizou-se os aspectos éticos pautado nas normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde/Brasil, Resolução 196/96 e na orientação para pesquisa do Código de Ética Profissional dos Psicólogos/Brasil. A amostra conta com garotos de programa da cidade do Rio de Janeiro, que concordarem em participar do estudo, independente de escolaridade, raça, credo, idade, desde que maiores de idade e que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi utilizado um questionário individual e realizado em locais marcados ou nos locais de melhor adequação para a realização da mesma.

Considerações gerais

Originalmente, prostituição tem origem no latim “prostituerere” e significa “colocar a diante”, “à frente”, “expor aos olhos”, e sempre esteve presente na história das civilizações. Na antiguidade as prostitutas foram veiculadas a divindades e, na Grécia, eram vistas como a encarnação de Afrodite, sendo respeitadas por todos. Para a antiga civilização grega, o ato de se prostituir era visto como uma prática comum a qualquer outra que visava obtenção de rendimento (Cecarelli, 2008 apud Santos; Carvalho; Matoso; Vale; Costa & Ramos).

A história aponta fatos acerca da prostituição em bordéis públicos, pequenos bordéis privados e também casas de tolerância, os banhos públicos, mas também havia a prostituição nas ruas. Em tese, o acesso aos prostíbulos públicos era proibido para homens casados e padres, mas eles encontravam meios de burlar a legislação. A liberdade sexual só era tolerada para os homens. Essa liberdade masculina não sobreviveu à “crise do Renascimento”. Houve uma progressiva rejeição da prostituição, que revelava nas comunidades urbanas a precariedade da condição feminina. Autoridades municipais, com o apoio da igreja, passaram a coibir a prostituição que, a partir de então, era considerada como um flagelo social que gerava problemas e que também passa a ser fato de punições divinas. Um após outro, os bordéis públicos foram desaparecendo, mas a prostituição não desapareceu juntamente com eles. A prostituição acabou por se tornar mais cara, e também perigosa e com um ar de ‘coisas’ vergonhosas. Na Grécia antiga entre os homens havia aceitabilidade das relações homo-eróticas e incentivo à virilidade. Na idade média, a prostituição se institucionalizou como forma de controle do comportamento dos solteiros em relação a orgias e comportamentos inadequados ao padrão (Matthews-Grieco, 2005 apud Silva Junior, 2012). No século xx a dimensionalidade do corpo passa por influências da moda, esporte, exploração e comércio com imagens que dava um “novo” aspecto de foco genitalizado da sexualidade. De pecado passa a enfermidade até a última edição do Código Internacional de Doenças que, em 1973, que deixa de ser classificada como tal. A noção de pecado, em uma análise, nunca deixou de fazer parte do caldo cultural humano nas sociedades religiosas, mesmo com os recentes escândalos noticiados, ainda vista como antinatural (Almeida, 2010 apud Silva Junior, 2012).

A sexualidade humana sempre teve um aspecto misterioso, curioso, de atenção, de vigilância e de repressão. Estranhamente, para as meninas a repressão é o recato e, para os meninos, a repressão é o incentivo. Se o incentivo de um lado não encontra o incentivo de outro, sugere a facilidade de formar pares iguais que se associam com facilidade, pois parece criar certa inabilidade com o sexo

oposto tão recatado e distante ou inversamente ameaçador. Assim, sexualidade sempre foi um aspecto natural, porém delicado. Abordando a sexualidade no seu auge de profissional do sexo, este se torna mais interessante e complexo para uma tentativa de compreensão do ponto de vista da psicologia.

Na visão de Jimenez (2008 apud Silva Junior, 2012) a vida sexual remunerada é chamada de michê e tem dois sentidos, sendo um que pode ser adotado por homens, mulheres e também travestis. Já, a outra forma se refere ao gênero masculino, o garoto, que se prostitui de forma viril em geral e que não abdica de sua masculinidade. Michê ou garoto de programa se referem ao termo que designa o homem ou rapaz que assume relação sexual com objetivo de troca por dinheiro, onde seu corpo em performance de virilidade não tem reconhecimento legal de trabalho. Também encontra outros termos para o mesmo assunto como Boy de programa, go-go boy, capetinhas de plantão, massagistas sexuais, etc. Historicamente, se tem registro de que a vida de garoto de programa é apontada desde o século III a.C., mudando desde servidores de divindades, a tolerância social, até profissionais do sexo no Código Brasileiro de Ocupação. (Silva Junior, 2012).

Do ponto de vista psicológico, sugere que o fato de ser garoto de programa e ter algum benefício financeiro, minimiza o rótulo de gay, embora mesmo assim não relatem suas atividades abertamente. Garotos de programa podem ter clientela variada, desde homossexuais, travestis e mulheres. Seu trabalho tende ocorrer em saunas gays, ruas, praças, praias e bares segundo convenções locais e, na atualidade, via internet como oferta de serviços em sites e salas de bate papo específicos, grupos no whatsapp e tinder e demais aplicativos. Há um comércio de fornecedores e recebedores de vivências de prazer, seja ela real ou compensatória. Segundo Simões (2008 apud Silva Junior, 2012), as situações da experiência prazerosa envolve fantasia, desejo, sedução, fetiches, performance entre outros.

Um aspecto a ser pensado é a heteronormatividade segundo a realidade biológica e social. Esta impõe um único modelo não só de se comportar, mas de se relacionar e de viver sua sexualidade, que muitas vezes ira forjar casamentos em ideias monogâmicos, fidelidade conjugal e família constituída de filhos que, por extremo do outro lado, podem levar a margem da prostituição seja de quem serve ou de quem usufrui (Darde, 2008 apud Silva Junior, 2012). No entanto, a construção do masculino e da identidade masculina aponta que garotos de programa vivem em um limite, um território fronteiro, entre masculinidade idealizada e o universo homossexual que pode ser hostilizado, onde seus clientes em maioria são gays. Aceitar sua homossexualidade pode ser um problema e por isso seria o dinheiro um meio de minimizar tal conflito? A sociedade ainda tem resquícios da moral da Idade Médica baseada nas teorias psiquiátrica, biológica, da moral religiosa e das ciências sociais (Foucault, 1988 apud Silva Junior, 2012). Parece justo a realidade de discussão sobre o tema entre os garotos de programa em abordar sexualidade, pois esta vai para além do gênero. Também é sugerido nesta pesquisa que abordar a sexualidade dos garotos de programa é conhecer como ela é vivenciada e não nos dispositivos que a normatizam desejos e práticas da sexualidade.

Como comentam Ávila e Gouveia (1996 apud Silva Junior, 2012), viver sexualidade é um fato que também ocorre no corpo; e é no corpo, pelo corpo e com o corpo que a prostituição masculina do garoto de programa se realiza. Este corpo interage com o grupo, lhe é atribuído um significado, papéis impostos e esperados por este grupo, família e pela sociedade.

Para Dessuntil; Soubhial; Alves; Rossi & Silva (2008) a realidade da homossexualidade pode ser vivida de diferentes formas com base no padrão de conduta e/ou identidade sexual, sendo:

HSH: (Homens que fazem sexo com homens), sigla utilizada principalmente pelos profissionais da saúde para se referirem a homens que mantêm relações sexuais com outros homens, independente destes terem identidade sexual homossexual.

Homossexuais: os que têm orientação sexual e afetiva por pessoas do mesmo sexo.

Gays: são indivíduos que se relacionam afetiva e sexualmente com pessoas do mesmo sexo, assumindo estilo de vida de acordo com sua preferência.

Bissexuais: indivíduos que se relacionam afetiva e sexualmente com pessoas de qualquer sexo, assumindo abertamente ou não essa sua conduta sexual.

Lésbicas: refere-se às homossexuais femininas.

Transgêneros: engloba tanto travestis quanto transexuais. Fisiologicamente é um homem, mas se relaciona com o mundo como mulher.

Transexuais: são pessoas que não aceitam o sexo que ostentam anatomicamente. Sendo o fato psicológico predominante na transexualidade, o indivíduo identifica-se com o sexo oposto, embora dotado de genitália externa e interna de um único sexo.

Drag queen, expressão que se refere a atores transformistas (homossexuais ou não), que no seu cotidiano andam vestidos de homem, exercendo profissões diversas, não afeitas ao transformismo durante o dia.

Atualmente no Brasil, a prostituição quando praticada por adultos é considerada legal e não existem leis ou sanções que a proíba, porém, é criminosa quando ferir os valores resguardados ao pudor e, também é considerado delito a prática feita por menores de 18 anos, o incentivo à prostituição e a criação de casa de venda de sexo. A prostituição masculina inicia seu anúncio à sociedade no início dos anos 80 ocorrendo em ambientes privados (sanitários) que reafirmou uma posição marginal, estigmatizada e de caráter clandestino. Assim, o tema prostituição viril, segundo Perlongue (1987, apud Santos; Carvalho; Matoso; Vale; Costa & Ramos, 2013), destaca o entendimento da revelação do protagonismo masculino no comércio sexual (denominados michês) sendo referido em dois sentidos: um ao ato de se prostituir: fazer michê/michetagem é a expressão de quem se prostitui; e o segundo sentido refere-se aos cultores da prostituição: os varões em geralmente jovens que se prostituem sem abdicar dos estereótipos de gestos e discurso da masculinidade em sua apresentação perante o cliente.

O michê é visto como padrão “Homem de verdade” em geral e é o que movimenta a profissão. Assim há a busca por um modelo absolutamente discreto, másculo e o mais próximo do heterossexual e que movimenta a esfera do erótico (Miskolc & Pelúcido, 2008 apud Santos; Carvalho; Matoso; Vale; Costa & Ramos, 2013). A masculinidade é representada por um corpo definido, em maioria das vezes de maneira hiperbólica e é a “mercadoria” do fetiche, fato em que o “michê-macho” faz questão de deixar sempre visível e constrói deste modo uma vitrine pessoal. Desta forma, o michê também é identificado como “bofe” ou “macho”, é o prostituto que não “deixa” sua aparência masculina, isto é, não abre mão de suas formas dos protótipos masculinos formalmente elucidado e valorizado pela

sociedade (Perlongher, 1987 apud Santos; Carvalho; Matoso; Vale; Costa & Ramos, 2013). São homens que se apresentam de maneira máscula e muitas vezes com corpos estruturais.

Em outra concepção deste segmento, o michê-gay ou também chamado como acompanhante de luxo ou “scort boy”, é o que possui boa aparência, tem um corpo bonito, às vezes explora mais o seu parceiro em jogos sexuais sem necessariamente transar ou transa o menos possível (Perlongher, 1987 apud Op. Cit). Na maioria dos casos, recebe solicitação para festas sociais ou mesmo reuniões de família. Esse tipo de michê é marcado pelo requinte, a beleza exuberante e a inteligência, além de se aproximar muito ao modelo heterossexual e dificilmente é encontrado na rua. Por conta de seu “status”, opta por classificados na internet, agências de acompanhantes ou casas de massagem, ou também, agências de modelo com um trabalho chamado de “book azul” para os homens e “book rosa” para as mulheres como apresentado recentemente no seriado “Verdades secretas” da Rede Globo de televisão no Brasil exibido em 2015.

Pode-se destacar que há uma sexualidade reinventada a cada programa, a cada cliente. Há, também, alguns michês que são homossexuais assumidos, outros heterossexuais que fazem programas com homens - HSH (Neto, 2009 apud Op. Cit.), com uma clientela masculina, heterossexual, casados e que possui desejo homossexual latente, sem compromisso afetivo ou de vínculo. Também há mulheres que buscam estes serviços, da mesma forma que os homens, mas pelo que parece, em uma proporção reduzida. Não se pode deixar de pontuar que há a busca deste serviço por um casal heterossexual e homossexual com vínculos estabelecidos e que buscam um terceiro na relação momentânea como aspecto voyerista e/ou exibicionista. Esta situação pontua uma realidade financeira que em algum momento pode mudar ao iniciar um trabalho formal.

Uma realidade que se pode destacar em outro olhar sobre o tema e que é um problema para uma parcela dos garotos de programa é o uso de drogas, seja lícita como medicamento e álcool ou ilícita como as drogas psicoativas em geral. Talvez, para alguns seja vivido como uma válvula de escape ou uma fuga da realidade, ou uma calma passageira referente a algum aspecto angustiante. Para outros, esta realidade pode se tornar uma condição para um programa e que acaba por desenvolver a dependência. Na atualidade há a banalização do uso das drogas, tanto na vida em geral como no cotidiano dos garotos de programa e de seus clientes. A sexualidade passa a ser condicionada a esta realidade e que certamente só será um problema quando comprometimentos maiores surgirem.

É bem verdade que alguns michês se identificando ou se auto-determinam como heterossexuais pelo fato de somar ponto frente à clientela, em grande parte, procuram rapazes que “não sejam” ou não tenham características homossexuais. Perlongher (1987 apud Silva, 2015) destaca que em certo número de casos, os rapazes que se prostituem como michês não são ou não se consideram homossexuais. Esta recusa à homossexualidade vai de encontro à demanda dos clientes, que preferem rapazes heterossexuais dispostos a ter uma experiência homossexual. Da mesma forma, parece se proteger do estigma social que atinge diretamente sua personalidade ou intimidade afetiva.

Considerações finais

Como a pesquisa está em andamento, o levantamento do perfil dos garotos de programa do Rio de Janeiro/Brasil em relação à vida e sexualidade está em coleta de dados em sites, casas noturnas e contatos com pessoas. Embora todo sigilo seja garantido, tem-se observado uma dificuldade em ter o aceite dos garotos para o relato de sua vida para este estudo acadêmico sobre o tema. Alguma

ameaça afetiva parece pairar no ar sobre sexualidade, por ser um grupo de pesquisa de psicologia e não um grupo de mídia sensacionalista. Este fato proporciona um dado de reflexão, pois sugere certo receio/angústia de se descobrir algo que se deve manter em segredo, no mais íntimo de cada um. Como comentado inicialmente, abordar a sexualidade é mais difícil que 'fazer um programa'. Contudo, o estudo pode contribuir com o entendimento dos aspectos humanos desta realidade, valorizando a condição da informação com respaldo na dignidade humana frente a temas de complexidade ligada à saúde sexual e psicológica. Traçar estratégia para possibilitar auxílio desde que desejados por estes garotos. Espera-se que os garotos possibilitem informações importantes do seu estilo de vida assim como informar dados à pesquisa que só se obtém em campo de estudo.

Referências bibliográficas

- Araújo, M. F. (2002). *Amor, casamento e sexualidade: velhas e novas configurações*. *Psicologia Ciências e Profissão*, pp. 70 - 77.
- Araújo, M. L. M. (1997). *Sexo e moralidade: o prazer como transgressão ao pensamento católico*. Londrina: UEL,
- Bruns, M. A. T.; Burbulhanl, F.; Guimarães, R. M.; (2012). Dinheiro, afeto, sexualidade: a relação de prostitutas com seus clientes. *Psicol. estud.* vol.17 no.4 Maringá. Oct./Dec. 2012. On line. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722012000400013&script=sci_arttext Capturado em 29/01/2015.
- Calegari, D. (2004). Amor, sexualidade e as etapas da vida. In: Convenção Brasil Latino América. Congresso Brasileiro de Encontro Paranaense de Psicoterapias Corporais. 1., 4., 9. Foz do Iguaçu. Anais de Congresso. Centro Reichiano.
- Cavour, R. C. (2011). Mulheres de família: papéis e identidades da prostituta no contexto familiar. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC-RJ.
- Dalgalarrodo, P. (2000). *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Dessuntil, E. M.; Soubhial, Z.; Alves, E.; Rossi, C.; Silva, E. B. (2008). Convivendo com a diversidade sexual: relato de experiência. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Brasília, 2008, maio-junho. 61 (3):385-9.
- Jurberg, M. B. e Jurberg, P. (1977). Sexologia comparada e etologia. In: Andrade-Silva, M. C.; Serapião, J. J.; Jurberg, P. - Sexologia: fundamentos para uma visão interdisciplinar. Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho.
- Lins, R. N. - Casamento e sexo são incompatíveis. (entrevista) *Revista Claudia*, pp. 21 – 23, abril de 2002.
- Novaes, A. C. S. - A angústia da perda da identidade na sexualidade. Online. Disponível em <http://filosofiacienciaevida.uol.com.br/ESFI/Edicoes/40/artigo157869-1.asp> Capturado em 22/02/2015.
- Paim, I. (1975). *Curso de psicopatologia*. 3ª ed. São Paulo: Grijalho.
- Pereira, P. - As prostitutas na história: de deusas à escória da humanidade. Online. Disponível em <http://leiturasdahistoria.uol.com.br/ESLH/Edicoes/15/artigo119600-1.asp> Capturado em 11/02/2015.
- Pisetta, M. A. A. - Considerações sobre as teorias da angústia em Freud. *Psicologia: ciência e profissão*. *Psicol. cienc. prof.* v.28 n.2 Brasília jun. 2008. On line. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932008000200014&script=sci_arttext Capturado em 22/02/2015.

Integración Académica en Psicología
Volumen 4. Número 12. 2016. ISSN: 2007-5588

Reich, W. (1927). A estase somática da libido e o estado de angústia. In: Reich, W. = *Psicopatologia e sociologia da vida sexual*. São Paulo: Globo, , s/d.

Reich, W. (2003). *O éter, deus e o diabo*. São Paulo: Martins Fontes.

Santos, A. C.; Carvalho, A.; Matoso, L. R.; Vale, M. I.; Costa, S. M.; Ramos, M. T. O. - Garoto de programa: do gueto aos hotéis de luxo. 2013. On line. Disponível em:
<http://www.computacao.unetri.edu.br/erac/index.php/e-rac/article/view/151> Capturado em 10/03/2016

Simões, S. S (2010). *Vila Mimosa: etnografia da cidade cenográfica da prostituição carioca*. Rio de Janeiro. EdUFF.

Silva, A. A. - Entre dizeres e fazeres: construção identitária de garotos de programa (michês) “Tudo com remédio, senão o pau não sobe”. *MENTO - Revista de Linguagem, Cultura e Discurso*. Mestrado em Letras - UNINCOR - ISSN 1807-9717 V. 06, N. 2 (julho-dezembro de 2015)

Silva Junior, G. P. – O negócio do ‘prazer remunerado’ nos discursos de garotos que fazem programa. Tese de doutorado em Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2012.

CULTURA ESCOLAR: SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR ESTUDIANTES EN TORNO A SU INFLUENCIA EN LA PERMANENCIA Y ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Eduardo Guzmán Utreras

Universidad de Santiago de Chile Santiago, Chile.

Resumen

En la actualidad la educación chilena se encuentra en un período de crisis, las constantes desigualdades que emergen en las prácticas escolares permiten pensar en factores individuales, familiares, socioeconómicos y/o culturales que influyen en este problema. Diversos estudios aseguran que los instrumentos actuales de acceso a la universidad aumentan esta desigualdad, principalmente en aquellos estudiantes provenientes de escuelas vulnerables. Para solucionar este problema, se implementa el "Ranking de notas", como instrumento que considera a los individuos en relación a su propio rendimiento individual, más allá de las diferencias escolares de proveniencia, planteando nuevos desafíos a las universidades en relación a sus políticas de acceso efectivo e inclusivo. Sin embargo, entender a la escuela más allá de sus individualidades, como portadora de una cultura donde se construyen y dan significado a factores y realidades no siempre explícitas, de interrelación, compartidas en relación a "cómo educar", permite suponer que los significados compartidos y atribuidos por los estudiantes pueden influir en sus decisiones futuras más allá de esta. Se expone la información obtenida en una etapa inicial, cuyo objetivo es comprender los significados otorgados por los estudiantes a los factores de la cultura escolar que influyen en la decisión de permanencia o abandono de los estudios universitarios. La metodología de trabajo proyectada se enmarca en el paradigma cualitativo, con un diseño por fases y mediante entrevistas personales y grupales de sujetos participantes cuyo origen escolar sea en contextos de alta vulnerabilidad y cursen por primera vez una carrera universitaria en su primer año. Se espera obtener resultados que permitan comprender cómo los factores de la cultura escolar, que si bien irán disminuyendo a medida que se genera la adaptación universitaria, son valorados como importantes por los estudiantes frente a las decisiones de permanencia, otorgándole una significación como factores protectores o de riesgo.

Palabras clave: Cultura escolar; acceso; equidad; igualdad; universidad.

Abstract

The Chilean education is in a period of crisis, the continuing inequalities that emerge in school practices allow thinking individual, family, socio-economic and / or cultural factors that influence this problem. Several studies claim that current instruments increase these inequality accesses to college, mainly students from vulnerable schools. To solve this problem, the "ranking de notas" (qualification, score ranking) has been to implemented as an instrument that considers the students in relation to their own individual performance, beyond school differences in origin, posing new challenges to universities regarding their effective and inclusive policies of access. However, understanding the school beyond their individualities, as the bearer of a culture where they are built and give meaning to factors, not always explicit, to the realities of interaction, shared in relation to "how to teach" suggests that shared meanings and attributed by students can influence their future beyond this decision. The information obtained at an early stage, which aims to understand the

meanings given by students to the school culture factors that influence the decision to stay or abandonment of university studies exposed. The methodology proposed work is part of the qualitative paradigm, with a phases design and through personal and group interviews of participants from school whose origin is in contexts of high vulnerability who pursue first university in their first year. Results are expected for understanding how factors of school culture, which although will decrease as the university adaptation is generated, are valued as important by students against decisions of permanence, giving a meaning as protective factors or risk.

Keywords: School culture; access; equity; equality, university.

La situación actual y el problema

Por estos días en Chile una serie de movimientos sociales y políticos ha instalado en la discusión pública el problema de la aguda crisis en la educación. Las principales críticas, por un lado, se sistematizan en la “libertad de enseñanza” y la administración mercantil del país, el financiamiento como núcleo de la desigualdad, inequidad, segregación y lucro económico; y la excesiva estandarización de resultados, la cual deja de lado los procesos educativos, escondiendo así las notorias diferencias que son observadas solo a través de resultados académicos. Por otro lado, y sumado a lo anterior, la observación de los resultados en las últimas pruebas PISA han ubicado al país en un lugar muy frágil en tanto a calidad de la educación que se entrega, lo que ha generado una respuesta enérgica de parte de la sociedad chilena respecto a exigir mejoras sustanciales. Es así como el estado ha debido pronunciarse promoviendo una nueva reforma educacional principalmente centrada en aspectos como la gratuidad universal, la educación de calidad, el acceso público y equitativo a los distintos estamentos del proceso estudiantil, buscando reivindicar el fortalecimiento de la educación pública.

Probablemente el levantamiento más fuerte respecto de las exigencias de cambios en el sistema educativo se ha desarrollado en las consignas referidas a la educación para la igualdad y la equidad, la gratuidad universal en todos los niveles y el fin al lucro. Estas afirmaciones han impactado en asuntos como la selección y el acceso a las instituciones de educación primaria, secundaria y terciaria, constituyéndose en un gran problema de compleja solución. Hasta ahora el currículum nacional permite flexibilizar algunos de sus contenidos para anexarle elementos que cada una de las instituciones consideren adecuados, provocándose así una praxis desigual interna entre las instituciones, en tanto cómo se construyen y cómo conciben las prácticas pedagógicas respecto a los logros que se pretenden obtener.

Campos (2006) explica a este respecto que las diferencias básicas de las escuelas públicas con aquellas privadas se relacionan con los procedimientos internos y las dinámicas que se generan en ambos tipos de institución, considerando algunos factores importantes a saber: La implicancia de la familia en el proceso, los procedimientos administrativos, el gasto *versus* la inversión, la verticalidad u horizontalidad, y por último la atribución del logro/fracaso a partir de factores externos más que a deficiencias en los aspectos pedagógicos internos de los docentes; estos factores externos corresponderían a la poca inversión y los limitados recursos con se cuentan en el sector público, las características segregadas de sus estudiantes quienes se insertan en el sistema como única forma de acceder a la educación.

Situación no muy distinta se aprecia en el desempeño de la educación universitaria respecto a cómo funcionan dichas instituciones y la calidad que estas entregan a quienes se educan en ellas. No obstante, todo lo anterior, las principales críticas sociales y científicas han sido levantadas en relación a las demandas de un acceso actualmente inequitativo a este nivel, estableciéndose una diferencia consistente en relación a los modos de postulación e ingreso desde las escuelas secundarias. Diversos estudios han avalado la utilización de pruebas de selección universitaria a nivel del país, argumentando una buena capacidad predictiva del rendimiento académico de los estudiantes (Bravo, Manzi *et al.*, 2008; Manzi, Bravo, Del Pino, Donoso, Martínez y Pizarro, 2006); sin embargo esta evidencia se torna contradictoria cuando apreciamos estudios recientes que afirman que los mejores rendimientos académicos provenientes de sus respectivas escuelas logran mejores desempeños universitarios (Bravo *et al.*, 2010, Manzi *et al.*, 2006; Contreras, Gallegos y Meneses, 2009), argumentándose entonces que dichas pruebas de selección son más bien instrumentos que reproducen la inequidad en el sesgo de medición que perjudica a ciertos grupos provenientes desde sectores socioculturales y/o económicos desiguales y su “desajuste” académico en relación al objetivo para la cual fueron diseñadas.

Al detenerse en este problema se observa una situación que exige atención en el contexto actual de demandas y reformas centradas en la equidad, igualdad y gratuidad universal, las que se van interrelacionando en forma poco clara y un tanto confusa en el proceso de transición desde la escuela hacia la universidad. En palabras sencillas, los marcos curriculares escolares y las exigencias de ingreso a la universidad conforman un contexto de desigualdad de egreso e inequidad de acceso, dado que las escuelas son altamente diversas en sus métodos, prácticas y culturas internas, pero al mismo tiempo sus miembros pedagógicos son evaluados en forma igualitaria para enfrentarse a un nuevo desafío cultural, académico y social como lo es la universidad. Esta tensión ha intentado ser resuelta por medio de distintas políticas públicas afianzadas a la certeza que existen desigualdades en los individuos al egresar del sistema escolar dada la diversidad a la cual nos hemos referido (Gil, Paredes y Sánchez, 2013).

Como forma de establecer una posible solución a esta tensión descrita, se han establecido a nivel del país algunos mecanismos que buscan solucionar el problema, buscando así garantizar un egreso igualitario al sistema, dado que los indicadores actuales no permiten apreciar y considerar la transversalidad y la complejidad de los contextos, concentrándose solo en elementos instrumentales del aprendizaje como es el caso de lenguaje y matemática, máxime (Redondo, 2005).

Frente a este escenario nos permitimos formular algunas exclamaciones en torno al problema de acceso, pero ahora considerando un factor que en apariencia no ha tenido una consideración debidamente apropiada y explícita por parte de los estudios contemporáneos a este respecto, ni tampoco en los modelos más aceptados de acceso, permanencia y retención universitaria que revisaremos en adelante, pudiendo inclusive adelantar suposiciones acerca de que las diferencias culturales escolares de origen (en la lógica de la amenaza de estereotipo) podrían tener cierta influencia en los individuos mejor preparados según las lógicas universitarias, dado que en ellas se observan supuestos, creencias, valores y actitudes compartidas en relación a formas de asociación y organización (Escobedo, Sales y Fernández, 2012; Bolívar, 1996), es decir, en aquellos factores constitutivos de lo que se conoce como cultura escolar.

Como medida efectiva para intentar resolver este problema del acceso frente a contextos desiguales escolares, se ha implementado a partir del año 2013 un sistema que intenta hacer justicia a las desigualdades y convertirlas en equidad de acceso: El “*Ranking* de notas”. Este instrumento de evaluación busca generar condiciones de equidad mediante la comparación del individuo consigo mismo, con su rendimiento y con su institución de origen (Gil, 2006; Kri, Gil, González y Lamatta, 2013). Este procedimiento tiene sustento en la idea fundamental que existen distintos talentos en un contexto escolar, y estos se distribuyen por igual en forma democrática dentro de contextos socioeconómicos ventajosos, intermedios y de alta vulnerabilidad; entendiéndose que las condiciones de acceso para enfrentarse a pruebas estandarizadas de acceso no son las óptimas debido a diferencias culturales escolares y factores asociados a estas desde lo individual, familiar y social, y por tanto su rendimiento en dichas pruebas será inferior a lo esperado en relación a sus condiciones personales de estudiante talentoso, negando las posibilidades a los talentos académicos ocultos en las instituciones escolares (Gil, Paredes y Sánchez, 2013).

Los antecedentes anteriores permiten contextualizar la problemática. Por una parte, se tiene un sistema educativo chileno que, por definición y por evidencia, plantea serios problemas en término de las prácticas que conllevan procesos desiguales, y por tanto generadores de segregación; en tanto la universidad, como institución que determina sus propios procesos de ingreso y son quienes seleccionan a aquellos que pueden conformarla, instalan instrumentos que persiguen este objetivo. Las escuelas, entendidas como identidades situadas en un contexto particular, favorecido o desfavorecido, son transmisoras de la educación nacional más allá de las disposiciones curriculares que entregan las leyes, las reformas y el currículum mismo. Estas, por definición, poseen una misión, visión y elementos particulares que las identifican, con identidades construidas por sus propios integrantes históricos y presentes. Resulta necesario entender el concepto de educación y la praxis de “educar” en relación a las personas, a su necesaria y estricta diversidad en tanto sus características psicológicas y sociales dependen de los contextos en donde participan y cómo culturalmente construyen sus significados a través de los sentidos que ellos también construyen (Guitart, 2009).

Si articulamos las tensiones observadas con anterioridad, y entendemos que las universidades involucradas en estos procesos han elaborado algunas propuestas de base para ayudar a aquellos estudiantes bajo el Programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE) (MINEDUC, 2015), ¿Qué elementos se están trabajando en estos programas para garantizar la permanencia y la retención en las universidades?, ¿“Qué de” la escuela se considera?. Como hemos visto, uno de los factores estudiados por la literatura es la influencia socioeconómica, otros han sido los factores protectores o de riesgo que principalmente se asocian a elementos enfocados en drogadicción, delincuencia, salud y fracaso escolar, pero culturalmente hablando: ¿Ha sido la escuela y su cultura uno de los factores a considerar como elemento protector del éxito o fracaso universitario de un estudiante en sus primeros años?; ¿Cuál es el significado que atribuyen a los distintos factores de la cultura escolar, sean estos protectores o de riesgo en su permanencia o deserción, los estudiantes universitarios provenientes de colegios con alto índice de vulnerabilidad escolar, y cuyo ingreso se generó vía *ranking* de notas?

Modelos conceptuales de la deserción

La deserción responde al abandono de un programa de estudios antes de la obtención de un título o grado correspondiente y supone un tiempo suficientemente largo para descartar la posibilidad de reincorporación del estudiante al sistema (Himmel, 2005, 2002). Estableciendo una analogía con Tinto (1989), esta definición podría ajustarse a una mirada individual e institucional de la deserción; la primera dado que se produce el hecho que no se cumplen las metas y expectativas de los individuos respecto a sí mismos; y la segunda porque se producen déficits importantes en la estabilidad de la institución en tanto se generan factores de baja credibilidad y financieros, entre otros.

La deserción puede ser explicada como el resultado de una serie de variables que interactúan entre sí y que afectan a los estudiantes. Es altamente probable que el fenómeno de la deserción se mantenga presente a lo largo del tiempo, dado que resulta inherente a la vida estudiantil, está demasiado presente en la realidad educativa de América Latina, y está relacionado con fenómenos dinámicos de selección, rendimiento académico y la eficiencia del sistema educativo en general (Díaz, 2008; Gajardo, 2005).

La gran cantidad de variables que se involucran en los estudios de la deserción en estudiantes universitarios han sido definidas desde distintas perspectivas: la psicología, la sociología, la economía y la organización. Barrios (2010), (Díaz, 2008), (Donoso y Schiefelbein, 2007) y Himmel (2002), entre otros, hacen referencia precisa acerca de los principales enfoques en esta materia.

Los distintos autores coinciden en señalar que los aportes de Cabrera, Nora y Castañeda (1992) y Braxton, Sullivan & Johnson (1997) orientaron la explicación de los fenómenos de deserción a partir de la sistematización en cinco grandes categorías de clasificación según la importancia y el foco desde donde centran su perspectiva de observación, sean estas personales, familiares o institucionales. Otros modelos, derivados de los anteriores, conforman los enfoques integrativos, los que buscan la explicación del fenómeno más allá de los lineamientos anteriores; siendo el más reconocido y representativo el de Tinto (1975).

La propuesta de Fishbein y Ajzen (1975) resulta una de las pioneras en el ámbito de los estudios propuestos desde un enfoque psicológico. A través de la *Teoría de la acción razonada* (Díaz, 2008), se entiende que el comportamiento está influido significativamente por creencias y actitudes, las cuales influyen en las conductas del individuo respecto a la deserción o permanencia en el sistema, por tanto cobran relevancia aspectos individuales como las conductas previas, las actitudes sobre la deserción y(o) persistencia, y las normas subjetivas de los individuos que generan intenciones conductuales (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Una segunda propuesta es la planteada por Ethington (1990), el cual examinando la validez del *Modelo de elección académica* (MEA) de Eccles *et al.* (1984), introduce una teoría más general, llegando a la conclusión que el rendimiento académico previo afecta al desempeño futuro dado que actúa sobre el autoconcepto del estudiante, su percepción, sus metas, valores y expectativas de éxito (Díaz, 2008). Ethington encontró empíricamente que el nivel de aspiraciones tenía un efecto directo sobre los valores personales, y que las expectativas de éxito estaban implicadas por el autoconcepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios (Donoso y Schiefelbein, 2007); por tanto los valores y las expectativas de éxito influyen en la persistencia universitaria.

Desde la perspectiva de los enfoques denominados como sociológicos, Spady (1970) sostuvo que la deserción se produce por la falta de integración de los estudiantes al sistema educacional. Para el autor, el mismo proceso asociado a la teoría de Durkheim es el que explica la integración que afecta a la retención de los alumnos en la universidad. Al mismo tiempo, la familia es una de las principales fuentes que exponen a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, afectando así su nivel de integración social (Díaz, 2008), por tanto, si las influencias señaladas no se conducen en una dirección que promueva una visión positiva por parte del estudiante, se producirá rendimiento académico insatisfactorio, bajo nivel de integración social y de satisfacción, bajo compromiso institucional y una alta probabilidad de abandono de los estudios por parte de los individuos (Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002).

El enfoque organizacional plantea que la deserción depende de las características de la institución de educación superior y sus cualidades como determinantes de la integración social (Berger y Milem, 2000; Berger, 2002 y Kuh, 2002). En este contexto cobra especial importancia la calidad de la docencia (Braxton, Sullivan & Johnson, 1997) dada la relación existente con los estudiantes en el aula. Se anexa a esta mirada todo lo relacionado con beneficios estudiantiles, actividades complementarias, culturales, deportes y apoyos académicamente seleccionados, sumándosele elementos como la disponibilidad de recursos materiales como bibliotecas, laboratorios e indicadores de cantidad de estudiantes por profesor (Tillman, 2002 en Himmel, 2002).

Los enfoques económicos centran su explicación a la base de factores explicativos asociados al costo-beneficio. La base fundamental del modelo se afirma en la idea que a medida que los beneficios sociales y económicos asociados a los estudios sean mayores que los derivados de otras actividades, como lo son trabajo remunerado, etc. La percepción del estudiante sobre si es capaz de solventar los costos asociados a los estudios universitarios es un componente crítico de este modelo (Himmel, 2002). Sin embargo, esto no ocurre con una velocidad y rango esperado dado que el estudiante puede “adoptar otro racional de funcionamiento. Esto es, los beneficios no siempre son tan evidentes” (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Los enfoques integrativos o interaccionales de Vincent Tinto y John Bean

Si bien autores como Donoso y Schiefelbein (2007) catalogan al modelo de Tinto (1986, 1987, 1975, 1997) como respuesta a la perspectiva organizacional, Himmel (2002), Díaz (2008) y otros reconocen en este modelo una perspectiva integrativa o interaccional, constituyéndose como el de mayor influencia sobre estudios de esta índole. Tinto (1975), expandiendo el modelo de Spady, describe y explica su modelo de permanencia en educación superior como un ajuste entre el estudiante y la institución, dicho ajuste es adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración) (Díaz, 2008). En épocas más contemporáneas, Tinto recurrirá al menos en sus ideas a la teoría de los ritos de transición de Arnold van Gennep.

Se constituye un modelo refinado en el cual se destaca el uso por parte de los estudiantes de la “teoría del intercambio” en la construcción de su integración social y académica. La base de la teoría del intercambio centra sus explicaciones en que los seres humanos evitan conductas que implican costos altos para ellos, y por el contrario, buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales (Nye, 1979).

En tanto transcurrieron las evidencias y hallazgos, el mismo Tinto (1989) profundizó la teoría y el modelo inicial argumentando que durante la trayectoria académica son diversas variables las que contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó; estas características o factores que influyen sobre su experiencia en la educación terciaria son los antecedentes socioeconómicos y culturales familiares, los valores que estas sustentan, los atributos personales y de la experiencia académica preuniversitaria (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Tinto (1987) alude a la integración académica como síntesis del rendimiento académico y del desarrollo intelectual. La integración social sintetiza una serie de elementos como lo son la interacción positiva con pares y docentes, las oportunidades de interacción con la comunidad universitaria, la participación en actividades extracurriculares, etc. En este sentido, la reevaluación que el estudiante realice de su propio compromiso respecto a su proceso universitario, se encuentra fuertemente determinada e influenciada por la integración académica y social, siendo la primera aquella que determina el nivel de compromiso con la obtención de un grado, y la segunda como determinante del compromiso institucional, pudiendo así vislumbrar una proyección respecto a si existe riesgo de abandono o deserción.

No obstante, los distintos estudios que han empleado el modelo de Tinto no han mostrado resultados estables en tanto al peso predictivo de los factores postulados según diferentes tipos o modalidades institucionales. Algunas investigaciones han confirmado la tesis del autor en tanto la capacidad predictiva directa de la integración social sobre la deserción (Grosset, 1991; Nora y Rendon, 1990; Pascarella y Terenzini, 1980, citados en Himmel, 2002, Donoso y Schiefelbein, 2007; Díaz, 2008, Saldaña y Barriga, 2010).

En la misma línea de Tinto, Bean (1980, 1983, 1985) anexó al modelo de Tinto las características del modelo de productividad desarrollado por Price en el contexto de las organizaciones laborales (1977), dado que reemplazó las variables de dicho ambiente laboral por aquellas más adecuadas a un contexto universitario, planteando que la satisfacción con los estudios es equivalente a los factores que permiten entender la satisfacción y bienestar laboral: 1) Factores académicos: preuniversitarios, integración académica y desempeño; 2) Factores psicosociales: metas, utilidad percibida, interacción con pares y docentes; 3) Factores ambientales: financiamiento, oportunidad de transferirse, relaciones externas; 4) Factores de socialización: rendimiento académico, adaptación y compromiso institucional (Díaz, 2008). El modelo asume que la intencionalidad conductual se configura en un proceso donde las creencias generan actitudes, y estas a su vez intervienen sobre las intenciones conductuales; pero al mismo tiempo estas creencias son influidas por los componentes de la institución universitaria (Calidad de cursos, programas, docentes y pares) (Donoso y Schiefelbein, 2007). Bean reconoce que los factores externos a la institución pueden afectar “tanto a las actitudes como a las decisiones del estudiante durante la permanencia en la institución” (Himmel, 2002, p.103).

Vincent Tinto estructura su modelo a través de una propuesta de cinco etapas (Saldaña, 2009): 1) *Características propias del estudiante* (atributos previos al ingreso a la universidad, como sus variables personales, antecedentes familiares y la escolaridad previa (entendida principalmente como rendimiento académico); 2) *Compromisos* (metas y objetivos académicos que el estudiante posea, y el compromiso asumido con respecto a su ingreso a la educación superior); 3) *Experiencias al interior de la universidad* (constituidas por el desempeño y la interacción con el cuerpo docente y en el ámbito social); 4) *Integración*: Esta etapa es la resultante de las experiencias del estudiante en la etapa

anterior. (Si se desarrolla un buen rendimiento y una interacción positiva con docentes y pares, sumándose una red importante de amistades y participación en actividades extracurriculares, la posibilidad de desertar será menor); y 5) *Compromisos* (una vez en un nivel mayor, se genera una nueva cantidad de metas y objetivos reformulados, e incluso repensados por el estudiante en relación consigo mismo y con la institución).

Para Tinto, esta integración y la creación de renovados objetivos afecta al compromiso.

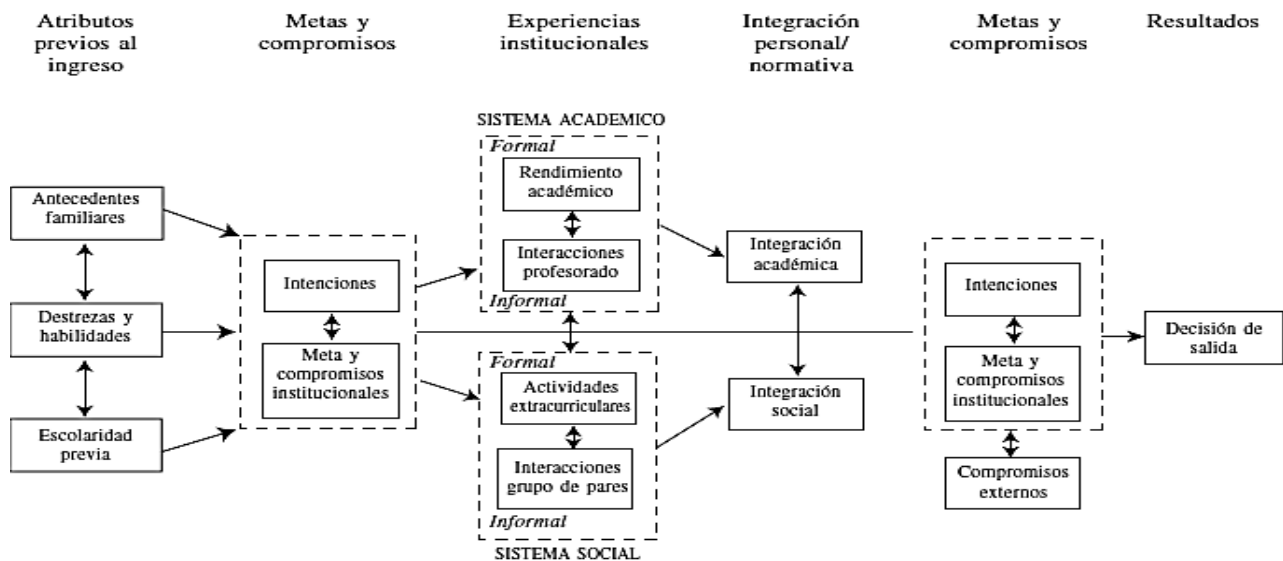


Figura no. 3. Modelo de Vincent Tinto sobre la deserción. (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Si ejemplificamos lo anterior, podemos señalar algunas condiciones que resultan más que imaginables en la actualidad. En el caso de un estudiante que logra superar las primeras tres etapas del modelo, y que en la cuarta etapa se enfrenta a diversos cambios percibidos en las condiciones laborales de la carrera elegida, es posible que se generen cambios en el compromiso inicial y se reformule por medio del costo-beneficio, pudiéndose inclusive probar la deserción. Los individuos dirigen sus mayores esfuerzos y energía hacia una actividad que le genere un reporte beneficioso en el tiempo, pudiendo inclusive presentarse condiciones externas que motiven cambios en su elección inicial.

Estudios posteriores de Tinto incorporaron nuevos elementos a su modelo, dado que reconoce que el original no entregaba suficiente importancia a ciertos elementos, como el aspecto económico y como los procesos longitudinales y transicionales como variables a considerar en la deserción. No es suficiente entender el inicio y el final del proceso, sino también resulta sumamente importante comprender el cómo y el por qué del fenómeno, entendiéndose las causas o procesos por los cuales el individuo opta por esta decisión.

Uno de los puntos más altos de la reformulación del modelo original se encuentra a partir del año 1988, cuando el autor recurre a la consideración del trabajo de Arnold van Gennep acerca de los *ritos de transición* en comunidades tribales, las cuales transmiten normas y creencias desde los adultos hacia las nuevas generaciones, caracterizándose por tres fases principales debidamente ritualizadas y

relacionadas con períodos de separación, cambio e incorporación (Tinto, 1992). Tinto realiza una analogía con esta teoría, intentando así explicar el proceso de incorporación de los estudiantes, provenientes de una institución escolar, a un nuevo grupo: 1) Etapa de separación (ruptura con situaciones grupales anteriores); 2) Etapa de cambio (el interés del individuo se centra en la adaptación conductual y/o personal concentrada en la incorporación a un nuevo grupo), y 3) Etapa de incorporación (el sujeto logra incorporarse al nuevo grupo, logrando un nivel de identidad y pertenencia).

El hecho de que estas etapas parezcan un proceso jerarquizado y ordenado no garantiza una homogeneidad en todos los individuos, dado que es necesario entender que los tiempos de las transiciones dependerán de los mismos sujetos en particular.

El interés que manifiesta Tinto respecto a la teoría de los ritos responde fundamentalmente a que el autor la considera como elemento de análisis para el estudio de los procesos longitudinales que intervienen en la permanencia o abandono de los estudios terciarios. Este proceso permitiría graficar las dificultades que presentan los estudiantes al deber superar con éxito el abandono de una situación escolar particular e integrarse a un sistema con nuevas reglas, dinámicas y condiciones construidas en el colectivo.

En la escuela secundaria, el proceso de separación generalmente es confuso en comparación con otras condiciones humanas, por tanto el ajuste de lo anterior con las nuevas demandas puede tornar un proceso importante dado que se busca un mínimo nivel de integración hasta lograr la graduación. El estudiante entonces debe “dejar atrás” la escuela, pero no tan solo esta, sino también implica separarse de una red que lo rodea en términos familiares, culturales, sociales y geográficos. En este sentido, existiría una disociación del estudiante, en particular en aquellos que provienen de lugares alejados a la institución, por tanto quizás les resultaría más estresante esta situación, dado que la integración dependería de la participación en el campus universitario, de los valores previos familiares y personales y de la escuela, en cuyos términos debe transferirse y adaptarse a la cultura universitaria (Saldaña, 2009; Gastélum, 2011).

En estos párrafos ha sido posible resumir muy brevemente la importancia específica del modelo de Vincent Tinto y la contribución que ha realizado al campo de la investigación en retención y deserción.

En Chile existe una gran variedad de estudios que han centrado sus esfuerzos en clarificar o dar respuestas a problemáticas asociadas a este tema, en especial en ámbitos específicos como la motivación, autoeficacia, elementos socio-económicos, etc.; pero dejando de lado el proceso longitudinal. En este estudio, resulta de suma importancia el modelo, pero principalmente aquella etapa centrada en la teoría de los rituales de van Gennep, no por el concepto de ritual en sí mismo, sino por la atención que requiere el entendimiento de una transición desde un “grupo” particular, llamado escuela, hacia otro “grupo” particular llamado universidad, en un contexto específico, y con características culturales particulares que, de una u otra manera, pueden afectar, influir o relacionarse como aporte al proceso de integración en la segunda etapa del proceso que Tinto describe analógicamente entre su modelo y la longitudinalidad del proceso.

A modo de resumen, los modelos expuestos incluyen dimensiones diversas que deben ser, a juicio de Himmel (2002), indagadas a nivel país con el fin de identificar sus combinaciones en las distintas

modalidades universitarias, de modo que se pueda actuar de manera eficaz sobre aquellos factores que son más controlables, reduciendo así el costo social y económico que conlleva la deserción.

Cultura escolar

Al referirnos a cultura escolar, debemos situarnos dentro de una concepción compleja de los fenómenos que ocurren en la escuela, dado que nos lleva a considerar a la institución educativa en forma holística, dejando atrás el reduccionismo y la simplificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La cultura escolar nos lleva a investigar e intervenir a través de una práctica comprensiva de las cuestiones educativas, tales como interacciones entre los actores que la constituyen, ritos, mitos, procedimientos, estructura, valores, normas, etc. (Guzmán, 2015).

Definir la cultura es una tarea compleja que requiere considerar antecedentes a partir de diversas fuentes científicas que se ocupan del estudio de esta materia. La historia y uso del término resulta excepcionalmente complejo. Cole (1996) argumentó que, al referirnos a cultura, nos referiremos a cómo los individuos insertos en una sociedad cultural particular, entretienen acciones sociales conjuntas entre ellos y las demás cosas que los rodean, sean estas símbolos, objetos y otros sujetos constructores de cultura.

Para Sáez (2006), la cultura constituye aprendizaje en tanto involucra costumbres, representaciones sociales, creencias, mitos, valores y rituales no pertenecientes a la herencia genética ni producida por aspectos asociados a esta. En síntesis, una gran cantidad de autores en la historia de la sociología, antropología, la educación y la psicología, entre otras disciplinas, han intentado aproximarse a este concepto, por tanto, sería imposible en este artículo ahondar en todos ellos.

La escuela en sí misma, como institución moderna, es el resultado de una hibridación entre las necesidades de la formación socio-histórica propia de la época industrial (a partir del orden moderno, el estado, la nación industrializada), como ideas propias del siglo XIX, las teorías pedagógicas y desarrolladas particularmente a partir del siglo XVI, en comunión con una práctica institucional nueva, existente y reconstruida. La escuela resultante de los componentes anteriores está conformada por elementos esenciales que suelen ser llamados *cultura* escolar, y cuya asociación permite especificar el *acto educativo* (Acosta, 2001).

La cultura escolar se conforma no tan solo por una comunidad educativa sino también por expectativas familiares y el tipo de contexto social donde está inmersa (Gálvez, 2006), indicando que no tiene una definición propia, clara y consistente, sino rescata desde la organización su definición y dimensión conceptual centrada en un conjunto de valores, creencias, actitudes, sentimientos y proyectos que se comparten entre sus miembros de (Stolp, 1994). Lobato y Ortiz (2001) entienden a la cultura escolar como un “un conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenidos de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) de la escuela (Escobedo, Sales y Ferrández, 2012).

Esta cultura, no se define conceptual ni pragmáticamente como algo alejado de la historia, de la construcción social ni de su contexto, por el contrario, es un concepto histórico, contingente y en constante construcción dinámica, que evoluciona y se modifica a pesar de que en ocasiones parezca tener cierta estabilidad; transmitiéndose por medio de elementos formales y definidos por la misma cultura dominante, la cual le otorga sentido y significado (Bolívar, 1996).

De acuerdo a Elías (2015), la realización de múltiples investigaciones en el área de la cultura escolar dio origen a una diversidad de conceptualizaciones, poniendo en riesgo su potencia teórica dada su amplia utilización y poca precisión, ajustándose así al concepto de cultura en sí mismo como definición genérica analizada en el apartado anterior.

Así como han afirmado, entre muchos autores, Lacasa (1994), Bolívar (1996) y Posada (1999), la cultura de la escuela tiene relación con el currículo oculto de la institución, en tanto este es “productor” de micropolíticas internas implícitas, tensiones, énfasis de la enseñanza, reproducciones, transformaciones, presiones, resistencias, valores, normas, expectativas, reglas, etc. Asimismo, esta cultura se ha relacionado con elementos como el “clima escolar”. Van Houtte (2005) sostiene que existe un alto grado de ambigüedad entre los dos conceptos, pero que se han intentado algunas diferencias centradas en el foco de análisis y la metódica de estudio. En este caso, el *clima escolar* refiere a la percepción que se tiene de un ambiente o contexto y de sus compañeros, asunto que se evalúa por medio de escalas o encuestas, a diferencia de la *cultura escolar*, la que principalmente se ha trabajado bajo la lógica de entrevistas en profundidad y observaciones, en base a creencias o concepciones (Schoen, 2005). No obstante, estas diferencias más bien se entienden en una dimensión teórica, dado que en la práctica la ambigüedad de la cual hemos hablado permanece (Elías, 2015).

En relación a la diversidad de definiciones existentes, construidas e investigadas, existe consenso en señalar que la cultura escolar es dinámica y estática. Estática debido a que se instala como un carácter único que promueve un sentido de pertenencia y compromiso de los actores, socializándolos hacia un sentido de “verdad”, pero dinámica dada la participación activa de los miembros de la institución en tanto existen interacciones de ellos con nuevas ideas y enfoques (Elías, 2015).

Los factores que han sido identificados y descritos en los modelos culturales escolares, son aplicables a instituciones como la universidad, a modo de ejemplo, dado que se ajustan a un contexto situado de educación, enseñanza y escolarización, pero también comparten elementos transversales de los modelos de cultura organizacional y de la cultura como estudio y realidad genérica en lo social.

Con el afán de describir y organizar lo más eficazmente posible aquellos elementos que han intentado definir a la cultura escolar, sean estas normas, valores, artefactos y supuestos básicos, se han desarrollado diferentes clasificaciones que buscan el acercamiento al concepto en sí mismo. Si bien representan tan solo modos ideales, y se podría decir que son incompletos, constituyen al mismo tiempo instrumentos útiles para el análisis de la cultura escolar (Stoll y Fink, 1996).

De acuerdo a Elías (2015), existen dos tipos de clasificaciones, una orientada a la construcción de tipologías que caracterizan y catalogan a las culturas escolares de acuerdo a sus rasgos, y otra que se centra en el análisis de distintos niveles según su grado de accesibilidad y visualización explícita o implícita.

Las perspectivas asociadas a la tipología centran su foco de estudio en las investigaciones acerca del cambio escolar (Fullan) y las escuelas eficaces (Teddlie & Reynolds); buscando indagar en las características de la cultura escolar y su caracterización que se asocian a la producción de cambios en las escuelas y de mayores logros académicos.

Desde el otro ámbito, Schein (1985) indicó que la cultura escolar se articula en relación a distintos niveles los cuales son susceptibles de clasificar en forma jerárquica. Estos niveles han sido adoptados

por una amplia cantidad de diversos investigadores en el mundo dedicados a la educación (Maslowski, 2001). La clasificación de Schein está compuesta de tres niveles cuyas características difieren en cuanto son visibles dentro de las escuelas en forma explícita, al mismo tiempo que son conscientes entre los actores docentes y de las escuelas:

1. Primer nivel: Supuestos básicos, aquellos que no son necesariamente conscientes por los actores involucrados en la escuela.
2. Segundo nivel: Los valores se asocian a lo que se cree como “bueno” y “malo” según el profesorado y los actores, por lo que vale la pena trabajar.
3. Tercer nivel: Incluye los artefactos, los mitos, símbolos y prácticas, cuya definición son patrones de comportamiento observables.

De acuerdo a Martínez-Otero (2003), las funciones que desempeña la cultura escolar son variadas y enriquecen el análisis de los sistemas escolares. A menudo resulta aceptable pensar que la cultura establece límites a las instituciones, pero esto sin embargo es relativo, porque en ocasiones algunos centros educacionales comparten numerosas semejanzas culturales, más allá de sus propias especificidades, más allá de las, a veces, enormes mixturas culturales (como ejemplo, las instituciones educativas confesionales, por sectores socioculturales, etc.).

El eje enseñanza-aprendizaje y cultura escolar debe analizarse partiendo de la necesidad de relacionar el sujeto con la organización, con la escuela, como gestora de los contextos situados en donde se entienden los aprendizajes, dado que estos no son solo resultados de una estructura curricular, sino fundamentalmente del producto de las condiciones de producción. (Rivas, 2003).

Por otro lado, es posible asumir que la cultura escolar cumple un rol de adaptación y orientación con el objetivo de garantizar la continuidad del sistema educativo, construido en conjunto e históricamente por quienes lo conforman y vivencian sus factores o elementos, teniendo relación directa con los procesos de enseñanza-aprendizaje, con las teorizaciones y estrategias propuestas en torno a la motivación hacia el estudio (Gálvez, 2006).

Las funciones de la cultura escolar, señalan de manera académica cómo se puede explicar o comprender lo que ocurre en la cotidianidad escolar, pero vivir la cultura escolar no implica que de forma impositiva se diga cómo hacer las cosas, la cultura es sutilmente asumida. (García-Zárate, 2013).

Políticas públicas en el acceso a la educación universitaria en Chile

Hace más de cuatro décadas que en Chile la selección universitaria ha sido realizada mediante una serie de instrumentos estandarizados, los cuales intentan medir una serie de competencias definidas por las universidades tradicionales del país.¹ Este sistema, puesto en marcha el año 1966 con el nombre de Prueba de Aptitud Académica (PAA), se mantuvo vigente más de treinta años, dando paso posteriormente a la llamada Prueba de Selección Universitaria (PSU), en vigor en la actualidad. En común ambas pruebas tuvieron como objetivo la evaluación de materias y habilidades desarrolladas

¹ Corresponde la categoría de “universidad tradicional” a toda aquella institución universitaria chilena adscrita al Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH). Estas tuvieron su origen antes de la reforma al sistema en la década de 1980, estatales o privadas con aporte del estado, y/o se generaron como nuevas instituciones a partir de las dos universidades públicas y estatales del país: Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado (Actual Universidad de Santiago de Chile).

en la enseñanza media a partir del currículum nacional del país; por tanto la decisión de cambiar la primera por la segunda respondió al cambio curricular que tuvo lugar en el último cuarto de la década de 1990 con la reforma educacional nacional.

Hoy por hoy , el sistema de ingreso a la universidad ha sufrido cambios respecto a lo señalado anteriormente. Bajo la premisa del acceso con equidad e igualdad, en la última década se desarrolló un sistema de ingreso a la educación terciaria que, por el momento, funciona en forma complementaria a la evaluación estandarizada provista por la PSU: El *Ranking* de Notas; el cual se fundamenta en la lógica que no todos los estudiantes tienen la misma posibilidad de acceder a una educación de calidad en su etapa secundaria, y frente a una evaluación estandarizada que mide contenidos “iguales” desde el punto de vista curricular, se produce segregación en aquellos postulantes que se ven desventajados frente a la desigual educación secundaria desde la que provienen.

Esta historia se remonta, en su comprensión más actual y contemporánea, hacia el año 1966 cuando un grupo de académicos investigadores diseñaron una prueba piloto que fue aplicada en un grupo de estudiantes egresados de secundaria. Los resultados de esta prueba experimental, que fue aprobada por la Universidad de Chile en 1966, conformaron lo que se llamó la Prueba de Aptitud Académica (PAA), instaurándose como instrumento oficial de selección para todas las carreras de la universidad en el año 1967, y ampliándose la oferta para que las siete universidades restantes la utilizaran para los mismos fines. Este sistema perduró durante treinta y cinco años como elemento de selección para el ingreso a la universidad, modificándose parcialmente con la inclusión de la prueba específica obligatoria de Historia y Geografía de Chile a comienzos de la década de 1980; rindiéndose en forma anual al finalizar el período lectivo de educación secundaria (Caro, 2012).

La implementación de la reforma curricular en 1997, en el marco de la reforma educacional chilena de la década de 1990, obligó a repensar las condiciones de acceso a la universidad. Por tanto, en el año 2000 el Ministerio de Educación (MINEDUC) solicitó a una comisión experta el análisis de las condiciones curriculares vigentes y la construcción de una propuesta de una nueva forma de acceso a la educación superior. El resultado preliminar constituyó el llamado *sistema de ingreso a la educación superior* (SIES). El SIES constaba de nuevas pruebas, a diferencia de la PAA; estas se orientaban no solo a la selección de estudiantes para el ingreso a la universidad, sino también cumplían un segundo propósito: evaluar los aprendizajes de la enseñanza media en seis asignaturas: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencia y Ciencias Sociales (Koljatic y Silva, 2011).

El cambio a este sistema de evaluación fue muy criticado por especialistas de diversas áreas dado que los fundamentos teóricos y técnicos sobre los cuales descansaba la propuesta fueron puestos en tela de juicio por su debilidad y falta de argumentación. Finalmente, el proyecto fue abandonado y se creó la llamada Prueba de selección universitaria (PSU), puesta en marcha el año 2003 y hasta la actualidad.

Bajo la certeza de que los estudiantes “deben ser capaces de adquirir todas aquellas competencias que les permitan aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir en sociedad y aprender a ser” (Mineduc, 2005), se desarrolla este nuevo instrumento estilo prueba de razonamiento, cuyo objetivo es evaluar las habilidades cognitivas y los modos y métodos que se utilizan para la resolución

de problemas asociados a los CMO, específicamente en lenguaje, matemática y temas específicos (DEMRE, 2006).

Resulta importante recalcar que la PSU no es una prueba que busque evaluar sino más bien seleccionar —a diferencia del SIMCE—, busca ordenar a los postulantes según las dimensiones descritas para que las universidades tradicionales capten y matriculen a los estudiantes que, según la predicción, tendrán un mejor rendimiento académico. Evaluar los factores involucrados en la PSU implica “evaluar en dos aspectos al sistema educacional chileno: en cuanto a los factores que determinan el competitivo acceso a la universidad, por una parte, y en cuanto a los factores que explican los aprendizajes en ese nivel educativo, por otra” (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007).

Por más de treinta años el sistema de ingreso a la universidad fue *monopolizado* por las pruebas estandarizadas y la ponderación que se les entrega a dichas pruebas y al rendimiento académico por medio de las notas de enseñanza media (NEM). Según Gil, Paredes y Sánchez (2013), de aquellos que ingresan a la universidad por medio de la PSU, menos del 10% logran su titulación dentro de los marcos curriculares oficiales.

Frente a esta situación, sumada a diversas experiencias realizadas por algunas universidades estatales o públicas, se desarrolla la idea del “*Ranking de Notas*”, otorgándole al rendimiento académico escolar un lugar importante en la posibilidad de acceso a la universidad. Esta idea persigue incluir a aquellos individuos que presentan talentos académicos, y que han sido distribuidos aleatoriamente en toda la sociedad, pero que al mismo tiempo han visto mermadas las posibilidades de aprendizaje y estimulación en los distintos establecimientos educacionales del país o de proveniencia. Este *ranking* por establecimiento busca comparar entre sí a los jóvenes que tuvieron equivalentes posibilidades educativas, premiando a quienes obtuvieron mejores resultados y así demostraron aprovechar las oportunidades escolares otorgadas por su realidad cultural y social (Koljatic y Silva, 2013).²

Castro, Meneses, Paredes y Silva (2011, citados por Mineduc, 2013) analizaron la capacidad de predicción y éxito académico del *ranking* en una muestra de 9,055 estudiantes en su primer año, concluyendo que este *ranking* en conjunto con los resultados PSU y NEM permite mejorar la predicción buscada en sectores de menor nivel socioeconómico. Aún así, los resultados no son concluyentes dado que se trabajó con estudiantes aceptados por vía regular (Mineduc, 2012).

A pesar de lo anterior, al día de hoy resulta evidente que los trabajos específicos sobre el tema del *ranking* de notas y sus implicancias en la equidad, selección y mejora en la calidad de la educación terciaria recién comienzan y resulta prematuro aventurarse a otorgar conclusiones. Resulta entonces fundamental continuar con los estudios de forma de comprender esta medida y comprometer el objetivo final que se pretende con esta acción, para así afirmar con evidencia que efectivamente es una acertada forma de predecir el éxito académico y reducir los niveles de abandono universitario en el país. La discusión aún sigue abierta.

Discusión

En relación a los antecedentes que hemos presentado, observamos una serie de tensiones y problemas de histórica permanencia, por una parte, pero completamente emergentes por otra; es

² La forma del cálculo del *ranking* es un tema que, en forma voluntaria, no nos haremos cargo en este texto dado que se aleja del contenido central de discusión.

decir: se tiene un sistema educativo chileno que, por definición y por evidencia, plantea serios problemas en términos de las prácticas que conllevan procesos desiguales, y por tanto transforman y reproducen la segregación.

Desde la perspectiva universitaria, las instituciones como entidades autónomas determinan sus propios procesos de ingreso y selección de quiénes pueden conformarla, y por tanto buscan instalar instrumentos que persiguen este objetivo. A diferencia de esta realidad, las escuelas, entendidas como identidades situadas en un contexto particular, favorecido o desfavorecido, son transmisoras de la educación nacional más allá de las disposiciones curriculares que entregan las leyes, las reformas y el currículum mismo. No obstante, estas por definición poseen una misión, visión y elementos particulares que las identifican, con características identitarias construidas por sus propios integrantes históricos y presentes.

Resulta necesario entender el concepto de educación y la praxis de “educar” en relación a las personas, a su necesaria y estricta diversidad en tanto sus características psicológicas y sociales dependen de los contextos en donde participan y cómo culturalmente construyen sus significados a través de los sentidos que ellos también construyen (Guitart, 2009).

Si entendemos los factores protectores o de riesgo a partir del fracaso escolar, que han sido descritos en la literatura, y cuyo énfasis se ha centrado en la influencia familiar, en el contexto y en el individuo, entendemos también los modelos descritos por las diversas teorías e investigaciones asociadas en su contexto escolar. Por otra parte, si entendemos los factores teóricos y empíricos que describen los distintos modelos de retención y deserción universitaria, en el entendido que apuntan a un objetivo común en relación a los estudios sobre fracaso y abandono escolar, podríamos también entender que el problema acerca de la relación entre ambos puede tener una explicación posible.

Sin embargo, y a partir de esto, es posible sustentar una gran tensión a destacar en esta investigación. Si insertamos en el contexto interactivo escuela-universidad una variable poco estudiada hasta hoy – dado su carácter de “novedosa” en el contexto actual–, como es el caso del “*Ranking* de Notas”, donde se abren varias posibilidades focalizadas de acceso en equidad hacia aquellos estudiantes talentosos y democráticamente distribuidos a lo largo de cada una de las escuelas, debemos entender las transformaciones construidas y ocurridas frente a esta nueva modalidad de evaluación para el acceso, en el entendido que pueden existir factores personales, familiares, culturales y escolares que se pueden transmitir en forma inter-institucional como parte de aquellos individuos que los poseen; es decir, aquellos elementos culturales que le son propios a los estudiantes y que les permiten obtener rendimientos adecuados en un contexto cultural, llamado escuela, pero que no otorgan una garantía de éxito ante un contexto cultural distinto llamado universidad.

Aponte-Hernández (2008) plantea que la ampliación de las oportunidades de acceso, sin considerar las diversas necesidades de los grupos en los niveles de capacidad cognitiva y de conocimiento, constituyen fundamentos que tienden a elevar las tasas de deserción y repitencia; González (2006) indica que solo la consideración del acceso a la universidad genera un problema en tanto resulta complejo comprender cómo una persona que tiene un déficit educativo previo será capaz de avanzar en una malla curricular que no ha pensado en ella ni en las potencialidades personales latentes.

Conviene entonces hacerse algunas preguntas como las siguientes: ¿Es suficiente afirmar que los individuos se movilizan por sí solos sin considerar un desarrollo situado en un plano doble formativo

contextual y personal?; ¿Existen otros elementos paralelos a la persona misma o a las instituciones de destino, que puedan influir en las decisiones de los estudiantes en tanto permanencia o abandono de sus estudios universitarios?; ¿Qué sucede con aquellos estudiantes provenientes de escuelas de alto índice de vulnerabilidad social, las que no reconocen explícitamente la universidad como una opción principal de vida, respecto a la apertura en el acceso a estudios universitarios por medio de su rendimiento académico personal en un contexto desigual?, ¿Podrán ciertos factores de la cultura escolar, o esta en su totalidad, constituirse como un factor protector o de riesgo en el rendimiento universitario de los primeros años?, ¿Podría transformarse la cultura escolar en un elemento protector, en la universidad, de aquellos estudiantes de alta vulnerabilidad que han logrado el acceso a la educación superior?

Si articulamos las tensiones y preguntas observadas-descrietas con anterioridad, y entendemos que las universidades involucradas en los procesos de acceso con equidad propedéutica actual han elaborado algunas propuestas de base para ayudar a aquellos estudiantes bajo el “programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE) (Mineduc, 2015), ¿Qué elementos se están trabajando en estos programas para garantizar la permanencia y la retención en las universidades?, ¿académicos?, ¿cognitivos?, ¿situados?; ¿Consideran a la escuela como un contexto más allá de los rendimientos académicos cuyo origen es el currículum oficial?

Para Hargreaves *et al.* (1998), la mejora escolar por medio de cambios debe ser liderada por la propia escuela y se debe centrar en la cultura escolar, dado que esta recoge un conjunto de elementos que conforman lo que los docentes hacen y piensan, el conocimiento de una línea base, la creencia en el éxito y la satisfacción personal en torno al contexto de aprendizaje.

Hemos podido observar que existe una gran fuente de datos que permite aproximarse, por una parte, a explicaciones teórico-prácticas que intentan aportar al problema global del fracaso escolar, entendido a partir de variables y factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos e institucionales; gran parte de la literatura especializada da cuenta de una realidad que permanece sin solución, pero que al día de hoy tiene explicaciones diversas que permiten tomar decisiones desde este ámbito. Por otro lado, y en forma casi homóloga, el ámbito de la educación universitaria ha desarrollado distintos modelos y explicaciones para lo que se conoce como retención y abandono-deserción, en tanto existen explicaciones sociológicas, psicológicas, económicas y sociales de intercambio con las instituciones que permiten elaborar acciones concretas que, bien dirigidas, nos permitirían afrontar el problema en este sentido.

La persistente gran diferencia entre ambos sistemas educativos formales –escuela, universidad– sigue provocando una serie de tensiones cuando la primera, con sus particularidades propias y validadas por un currículum nacional, genera un estilo también particular de formación en relación a sus propias creencias, concepciones y certezas sobre cómo se debe desarrollar un proceso educativo más allá de las normativas nacionales, proceso que podemos conocer como la construcción de una propia identidad cultural escolar; pero al mismo tiempo la universidad y las instituciones terciarias buscan elegir a los mejores sin considerar las diferencias particulares de las escuelas a las cuales hemos hecho alusión.

En la literatura revisada no se ha encontrado suficiente evidencia que desarrolle la posibilidad de considerar, en este contexto, elementos del tipo *inter-sujeto* como la cultura escolar, tal y como la

hemos descrito acá, como un *hecho* que de manera eventual promueve factores protectores en los estudiantes, los que generan una identidad con una escuela de origen proveedora de una cultura específica, y con la cual emigran hacia un sistema terciario que no garantiza, inicialmente, que dichos factores particulares sean desarrollados o reproducidos. ¿Cuáles serían las consecuencias si los factores protectores de esta cultura escolar permitieran desarrollar o generar el talento, o generar incentivos para que los estudiantes desarrollen la motivación de ingreso a estudios superiores?; ¿Existe alguna relación entre esta cultura escolar y el proceso de inclusión académico-social que el estudiante posee en los primeros años universitarios?; ¿Podrán algunos factores de la cultura escolar de origen colaborar en la adaptación a la universidad, o por al contrario, transformarse en un factor de riesgo en dicha integración?.

Frente a estos supuestos, y anexándole la variable “*Ranking de Notas*”, que entrega una nueva posibilidad de acceso más equitativo a la educación superior, prometiendo eliminar las barreras en el acceso académico desigual a partir de la diversidad de escuelas secundarias, ¿Es posible que los factores constitutivos de la cultura escolar se traspasen paralelamente al *ranking* de notas y se instalen en los primeros años de la universidad como factores protectores o de riesgo en el desempeño académico?

Los estudios sobre el ranking de notas han otorgado un porcentaje muy positivo que permite valorar en forma muy alta el rendimiento de los estudiantes que han ingresado por esta vía, destacándolos en sí mismos como individuos talentosos pero vulnerados en sus derechos; ¿serán los factores de la cultura escolar uno de los factores que influyan en este éxito?, ¿Es importante conocer esta posibilidad de parte de quienes vivencian esta nueva etapa universitaria?; pues entonces se inicia la discusión final que lleva a la decisión metodológica de realizar una investigación que permita aproximarse a la siguiente pregunta definitiva: ¿Cuál es el significado que atribuyen a los distintos factores de la cultura escolar, sean estos protectores o de riesgo en su permanencia o deserción, los estudiantes universitarios provenientes de colegios con alto índice de vulnerabilidad escolar, y cuyo ingreso se generó vía *ranking* de notas?

En virtud de lo revisado, descrito, reconstruido y expresado en este texto, y a modo de conclusión, la presente investigación busca aportar nuevos antecedentes para intentar dar respuesta a esta problemática, por medio de la comprensión de los significados otorgados por los estudiantes a la cultura escolar y a los factores de esta que influyen en la decisión de permanencia o abandono de los estudios universitarios, como objetivo general, a través de la identificación de los elementos de la cultura escolar que son valorados como influyentes en el nivel de compromiso, metas iniciales e integración académico-social al momento de acceder al sistema universitario por medio del *ranking* de notas, su caracterización en el discurso de los mismos estudiantes, y el análisis de las posibles relaciones existentes entre dichos factores identificados como protectores o de riesgo, la integración académico-social universitaria y la decisión de permanencia/abandono descrita; todo esto en estudiantes provenientes de colegios con alto nivel de vulnerabilidad, precisamente aquellos más “beneficiados” por el sistema de acceso mediante dicho *ranking*.

Para esto se proyecta una metodología de tipo cualitativo-interpretativo, con un diseño por fases y mediante entrevistas personales y grupales; la que se implementará en períodos específicos determinados por el cumplimiento de semestres universitarios en Chile, con sujetos participantes cuyo

origen escolar sea en contextos de alta vulnerabilidad y cursen por primera vez una carrera universitaria en su primer año.

La entrega de nueva evidencia situada permitirá entregar lineamientos al respecto para resolver problemas de retención en los primeros años universitarios desde la óptica de la comprensión del significado que los estudiantes mismos otorgan a los factores de la cultura escolar de origen en su inclusión universitaria, como complemento teórico a los programas asociados a la ley PACE, sus investigaciones y sus líneas de acción propedéuticas instaladas en diversas universidades preocupadas de los procesos inclusivos actuales y contingentes de discusión en la educación chilena.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias pedagógicas*, 20 (1), 93-105.

Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, UNESCO, IESALC. Recuperado de http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_04__Aponte.pdf

Barrios, A. (2010). Financiamiento estudiantil y deserción de las universidades chilenas. Tesis de Magíster no publicada. Escuela de Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Berger J. & Milem J. (2000). Organizational behavior in higher education and student outcomes. En Smart J. (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (pp. 268-338.). New York, USA.

Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Revista Bordon*, 48 (2), 169-177.

Bravo D., Bosch M., Manresa G., Retamales G., Manzi J., Martínez M. y Pizarro, R. (2010). Documentos técnicos, validez diferencial y sesgo de predictividad de las pruebas de admisión a las universidades chilenas. Comité técnico asesor, Consejo de Rectores de Universidades de Chile.

Braxton J., Sullivan A. & Johnson R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In: Smart J. (ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 107-164). New York, USA.

Cabrera A., Castañeda M., Nora A. & Hegnstler D. (1992). The convergence between two theories of colleges persistence. *Journal of higher education*, 63 (1), 143-164.

Cabrera A., Nora A. y Castañeda M. (1992). The role of the finances in the persisting process: A structural model. *Research in higher education*, 33, 571-593.

Campos, N. (2006). *Filosofía de la educación*. Santiago: FCB.

- Caro, S. (2012). *Evaluación del sistema de selección universitaria y su predictibilidad en el rendimiento académico en matemática*. Trabajo de graduación para la obtención del grado académico de Magíster en educación de las ciencias, mención matemáticas. Universidad de Talca. Recuperado de [http://dspace.otalca.cl:8888/instituto quimica de recursos naturales/mag ec/66766 .pdf](http://dspace.otalca.cl:8888/instituto_quimica_de_recursos_naturales/mag_ec/66766.pdf)
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. London: Harvard University Press.
- Contreras, D., Gallegos S., y Meneses, F. (2009). *Determinantes de Desempeño Universitario: ¿Importa la habilidad relativa? Análisis ex-ante y ex-post de una política pública*, Informe final. Santiago: CNE.
- Demre (2006). *Las Pruebas de Selección Universitaria*. Santiago de Chile. Recuperado de www.demre.cl
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, XXXIV (2), 65-86.
- Donoso y Schiefelbein (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, XXXIII (1), 7-27.
- Elias, M. (2015). La cultura escolar: un concepto complejo. *Educare*, 19 (2), 285-301.
- Escobedo P., Sales A. y Ferrández R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *Edetania*, 41, 163-175.
- Gajardo, M. (2005). *América Latina: políticas educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias y perspectivas*. UNESCO, UNICEF. Políticas Educativas y Equidad. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Gálvez, A. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Pensamiento psicológico*, 2 (6), 87-101.
- García-Zárate, M. (2013). *La caracterización de la cultura escolar de una escuela Normal a través de su normativa, ceremonias y valores*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO. Recuperado de <http://rei.iteso.mx/handle/11117/1212>
- Gastélum, C. (2011). *Integración académica y compromisos individuales en estudiantes universitarios*. Tesis de Magíster en Innovación Educativa. División de Ciencias Sociales, Universidad de Sonora, México. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/32622/1/gastelumvaldezcarmen.pdf>
- Gil F., Paredes R. y Sánchez I. (2013). El *ranking* de las notas: inclusión con excelencia. *Centro de políticas públicas UC*, 3-19.

- González, L. (2006). Repitencia y deserción en la educación universitaria de Chile. En Lavados I. y Rama C. (ed.), *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*, (pp. 119-148). Chile: centro de desarrollo universitario CINDA.
- Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, IX (2), 7-23.
- Guzmán, E. (2015). Cultura escolar: reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educacional. *Summa Psicológica*, 12 (2), 7-17.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*. 2º semestre. 91-107.
- Kri, F., González, M., Gil, F. y Lamatta, C. (2013). *Ranking de notas como predictor del éxito en la USACH*. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/260078942_RANKING_DE_NOTAS_COMO_PREDICTOR_DEL_XITO_EN_EDUCACION_SUPERIOR_ESTUDIO_DE_CASO_USACH
- Koljatic, M. y Silva, M. (2011). *Acceso a la información y sistemas de medición en educación en Chile: El caso de las pruebas de admisión*. Fundación Pro Acceso. Recuperado de http://www.proacceso.cl/files/Informe%20AIP%20y%20Sistemas%20de%20Medicion%20de%20la%20Educacion%20en%20Chile%20el%20caso%20de%20las%20pruebas%20de%20admission_0.pdf
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Lobato, X y Ortíz, C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la Escuela inclusiva. En Coruña, A. (ed). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*, (pp. 677-684). España: Universidade da Coruña.
- Manzi, J., Bravo D., Del Pino G., Donoso G., Martínez M. Y Pizarro R. (2006). "Estudio acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores". Comité Técnico Asesor del CRUCH.
- Manzi, J., Bravo D., Del Pino G., Donoso G., Martínez M. y Pizarro R. (2008). "Estudio acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores". Comité Técnico Asesor del CRUCH.
- Martínez-Otero, V. (2003). Cultura escolar y mejora de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 14, 57-82.
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance [Cultura escolar y desempeño escolar]* (Tesis de doctorado). University of Twente, Enschede, the Neetherlands. Recuperado de <http://www.ub.utwente.nl/webdocs/to/1/t0000012.pdf>
- Mineduc (2015). *Programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE)*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2013). *Inclusión del ranking de notas en el proceso de admisión 2013: posibles efectos en la equidad de acceso a la educación superior (Serie Evidencias)*. Santiago: Centro de estudios Mineduc.

- Nye, J. (1976). Independence and interdependence. *Foreign Policy*, 22, 130-161.
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en la educación?. *Última década*, 22 (1), 95-110.
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339 (1), 859-881
- Saldaña M. (2009). Perfil del alumno desertor en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Un estudio de caso. *Tesis para optar al Grado de Magíster en Investigación Social y Desarrollo*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Chile.
Recuperado de http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/787/Tesis_Perfil_del_alumno_%20desertor_en_la_Universidad.Image.Marked.pdf?sequence=1
- Schoen, L. (2005). *Conceptualizing, Describing, and Contrasting School Cultures: A Comparative Case Study of School Improvement Processes* (Tesis de Doctorado). Louisiana State University, Louisiana. Recuperado de http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-01262005-072743/unrestricted/Schoen_dis.pdf
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar. *Clearinghouse on Educational Policy and Management*. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* Anuies, 71, 1-9.
- _____. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior.
- _____. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 43 (1), 89-125.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09243450500113977>
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

CONOCIMIENTOS E IMPACTO PSICOLÓGICO DE LOS DESASTRES EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA: RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN

Kenny Díaz Arcaño

Centro de Investigaciones de la Economía Mundial (CIEM). La Habana, Cuba

Alexis Lorenzo Ruiz

Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. La Habana, Cuba

Resumen

La investigación se llevó a cabo en un grupo de estudiantes de Psicología de la Universidad de La Habana y sus objetivos fueron identificar las fuentes de información sobre el tema, las principales situaciones de este tipo vivenciadas y sus consecuencias psicológicas. Para ellos, se realizó un estudio no experimental de corte transversal, descriptivo. Se aplicaron dos cuestionarios y una entrevista individual estructurada. La muestra estuvo conformada por un total de 43 estudiantes. Los resultados obtenidos develaron que las principales situaciones vivenciadas por los sujetos estudiados fueron los ciclones, las inundaciones costeras y los accidentes del tránsito. Las fuentes de información sobre estos temas, fueron la televisión, la comunicación interpersonal y la radio. Las principales consecuencias psicológicas desencadenadas por una situación de desastre, refieren, fueron el nerviosismo, la ansiedad y la tristeza. En general, se apreció que en más de la mitad de los sujetos estudiados, se observa un nivel de conocimiento bajo sobre situaciones de desastres.

Palabras claves: niveles de conocimientos, impacto psicológico, fuentes de información, emergencias, desastres.

Abstract

This research was conducted on a group of students from the Faculty of Psychology at the University of Havana and its objectives were designed to identify the levels of knowledge about disasters, sources of information on the subject, the main situations of this type you experienced or psychological consequences. For them, a non-experimental study descriptive cross-sectional cut was made. Two questionnaires and structured individual interviews were applied. The sample consisted of a total of 43 students. The results unveiled that the main situations experienced by the subjects were cyclones, coastal flooding and traffic accidents. The sources of information on these issues, were television,

radio and interpersonal communication. The main psychological consequences triggered by a disaster, refer were nervousness, anxiety and sadness. In general, it was found that more than half of the subjects, a low level of knowledge about disaster situations is observed.

Keywords: *levels of knowledge, psychological impact, sources of information, emergencies, disasters.*

Introducción

“La mayoría de los desastres que han podido ocurrir todavía no han tenido lugar”.

(Global Assessment Report on Disasters Risk Reduction [GAR], 2015).

Sin lugar a dudas la naturaleza, desde tiempos inmemorables, ha causado grandes estragos y pérdidas a escala global. Los desastres de origen natural, pueden ocurrir en cualquier lugar del planeta. Por múltiples razones, los países pobres sufren mucho más el impacto de estos, ya que tienen menos recursos para su prevención y reconstrucción, construyen viviendas en zonas de alto riesgo y estructuralmente más frágiles y, por lo general, existen altos índices de desnutrición y malas condiciones sanitarias y ambientales que aumentan la vulnerabilidad ante este tipo de situaciones (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2006). Ahora bien, no solo la naturaleza ha sido la causante de grandes desastres en el mundo, pues las acciones de los seres humanos, también han provocado grandes estragos y pérdidas.

Las últimas décadas, se han caracterizado por la ocurrencia de grandes desastres a escala mundial, tanto de origen natural como de origen tecnológico y sanitario. Según los expertos de hoy, la tendencia de ocurrencia e intensidad de este tipo de eventos ha ido en aumento con el paso del tiempo y las previsiones futuras no son para nada alentadoras ni positivas, sino todo lo contrario.

Diversas son las manifestaciones o reacciones psicológicas que desencadenan las situaciones de desastres. No es hasta el año 1948 que fueron recogidas estas reacciones en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-6, WHO, 1948) y en 1980 en el Manual Diagnóstico y Estadístico de la American Psychiatric Association (DSM-III) (López, 2004). Aspectos en la actualidad muy bien sistematizados y delimitados en la conocida *Guía de trabajo psicosocial creada por la Agencia Internacional* (según sus siglas en inglés: The Guidelines AISC –Inter Agency Standing Committee) (Nair Puthanveetil, 2007).

Cuando se realizó este trabajo, en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba, no se contaba con una asignatura formal sobre la psicología en desastres para los alumnos de pregrado, por lo que la investigación serviría, además, para contribuir a visibilizar la necesidad de estos conocimientos en los estudiantes y, por tanto, a pensar estrategias educativas que dieran lugar a un espacio para ello. En la actualidad, este espacio ya existe y los estudiantes tienen la posibilidad de

ampliar su formación como profesionales, con conocimientos sólidos y científicos de esta rama de la psicología.

Referencias teóricas

Conceptualización de los desastres

En la actualidad, no es posible decir que exista una única definición internacionalmente aceptada del término *desastre*, pues no pocos han sido los investigadores, expertos, organizaciones humanitarias y organismos mundiales que han elaborado definiciones, a lo largo del tiempo. En este sentido, sí vale resaltar que si se hace un análisis de las diferentes definiciones recogidas en la literatura, es posible apreciar una evolución del término, en cuanto a integralidad se refiere, ya que las más recientes resultan ser más holísticas y abarcadoras, pues hacen alusión al daño humano, material y al medio ambiente (Sauchay, 2009).

Tomando un solo ejemplo como referencia por cuestiones de espacio y porque tampoco es objetivo de este apartado, la *Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres –EIRD–* (2009), ha desarrollado una lista de terminología sobre la reducción de desastres y plantea que:

... Un desastre es una seria interrupción en el funcionamiento de una comunidad o sociedad que ocasiona una gran cantidad de muertes al igual que pérdidas e impactos materiales, económicos y ambientales que exceden la capacidad de la comunidad o la sociedad afectada para hacer frente a la situación mediante el uso de sus propios recursos. (p.13)

Existen a nivel internacional diferentes modos y sistemas de clasificación de los desastres. Para esta investigación fue tomada en cuenta la clasificación que establece el marco legal vigente en Cuba para los desastres, según se estipula en la Directiva no. 1 del presidente del Consejo de Defensa Nacional (CDN) Raúl Castro Ruz (Directiva no.1 CDN, 2010). Este documento establece que los desastres van a ser clasificados, según las *amenazas que los originan* y estos pueden ser clasificados como *Naturales, Tecnológicos y/o Sanitarios*.

- Naturales: Ciclones tropicales y otros eventos hidrometeorológicos extremos, sequías intensas, incendios en áreas rurales, sismos y maremotos.
- Tecnológicos: Accidentes catastróficos del transporte, accidentes con sustancias peligrosas, derrames de hidrocarburos, incendios de grandes proporciones en instalaciones industriales y edificaciones sociales.
- Sanitarios: Epidemias, epizootias, epifitias.

Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastre 2015-2030: aspectos generales de importancia con vistas a un futuro próximo.

El *Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030 (MSRRD)*, fue adoptado el 18 de marzo de 2015, en la tercera Conferencia Mundial de las Naciones Unidas, celebrada en Sendai (Japón). Este resulta ser el instrumento sucesor del Marco de Acción de Hyogo para 2005-2015 (MAH), el cual fue creado con el objetivo de impulsar la labor a escala global, en relación con el Marco

Internacional de Acción del Decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales de 1989 y la Estrategia de Yokohama para un Mundo Más Seguro: Directrices para la prevención de los desastres naturales, la preparación para casos de desastre y la mitigación de sus efectos, adoptada en 1994, así como su Plan de Acción, y la Estrategia Internacional para la Reducción de los Desastres de 1999. El MSRRD, intenta garantizar y velar por la continuidad del trabajo llevado a cabo durante estos últimos años por los Estados y otras partes interesadas en relación con el MAH y, a su vez, presenta una serie de innovaciones que se solicitaron durante disímiles consultas y negociaciones, lo cual lo hace más enriquecedor y de mayor valía.

Según los datos con los que hoy se cuenta (GAR, 2015), las pérdidas económicas ocasionadas solo por terremotos, tsunamis, ciclones e inundaciones, se elevan hoy a un promedio de entre 250,000 millones y 300,000 millones de dólares americanos al año. Por otro lado, las pérdidas anuales esperadas para un futuro, se estiman actualmente en 314,000 millones de dólares americanos, solo en el entorno construido.

Siguiendo el criterio del *Global Assessment Report on Disasters Risk Reduction* (2015), el 2% más rico de la población adulta del mundo posee más del 50% de la riqueza mundial, y como contraste que a muchos nos deja sin palabras, el 50 % más pobre posee menos del 1% de la riqueza del mundo. Se espera que el aumento en la concentración de la riqueza, acompañado por salarios reales bajos y recortes en el gasto en bienestar social y en las redes de seguridad, agudice una desigualdad en aumento, ante el riesgo entre regiones y grupos sociales. Los sectores y territorios sin ventajas comparativas para el desarrollo económico, se enfrentan de manera ascendente, a un mayor número de riesgos debido a los bajos niveles de inversión en infraestructura para la reducción de riesgos, a la inexistencia de protección social y ambiental y a la pobreza.

Si bien en los últimos años en la mayor parte del mundo, se han conseguido avances significativos en el fortalecimiento de las capacidades de alerta temprana, preparativos y respuesta frente a desastres y la reducción de riesgos específicos. No obstante, la mayor parte de los países han mostrado un progreso limitado a la hora de gestionar los riesgos subyacentes (GAR, 2015).

Cuba y los desastres

Cuba, debido a su ubicación geográfica y otras características, resulta ser una zona altamente vulnerable a fenómenos hidrometeorológicos extremos, los cuales, de acuerdo a su intensidad y duración, pueden llegar a generar grandes desastres. La cercanía a la zona sismogeneradora, originada por el contacto entre la placa del Caribe y Norteamérica, el desarrollo industrial, su ubicación en la cuarta región mundial de formación de ciclones tropicales, así como su condición de zona de paso obligado de grandes embarcaciones comerciales y de tránsito de aves migratorias, son condiciones que pueden favorecer la ocurrencia de grandes desastres en Cuba (Directiva no.1 CDN, 2010).

Al observar las estadísticas y tendencias de las situaciones de desastres en Cuba más frecuentes (Lorenzo, 2006a), es posible establecer un orden jerárquico de estos, de acuerdo a la frecuencia de afectación.

- Huracanes en sus diferentes formas y clasificaciones, sequía, accidentes del tránsito, inundaciones costeras, movimientos sísmicos, derrumbes, incendios forestales, plagas, epidemias, lluvias torrenciales, desprendimientos de tierra, accidentes tóxicos industriales, radiológicos u otros.

Consecuencias de los desastres

La ocurrencia de un desastre, puede traer consigo un gran número de problemas para la salud humana y para el planeta. No pocas, son las consecuencias nefastas que puede desencadenar una situación de desastre. En este sentido, puede hablarse de migración, desorden social, hambruna y pérdida de la salud o la vida. La ocurrencia de un desastre puede provocar, además, pérdidas en la producción industrial, el comercio, la producción agrícola y daños en la infraestructura y los servicios. A su vez, puede contaminarse el aire y el agua, afectando de forma notable los cultivos, bosques y la salud humana, propagándose determinados agentes patógenos y afectando la vida del hombre, animales y la naturaleza en general. Por otro lado, los desastres pueden calentar, de forma significativa el planeta, trayendo consigo el aumento del nivel del mar y de la temperatura (Navarro, 2007).

En la literatura dedicada a este tema, se pueden encontrar descritas alrededor de 140 reacciones psicológicas ante los desastres. Las más significativas podrían ser agrupadas en categorías generales como: nerviosismo, inseguridad, ansiedad, angustia, tristeza, shock, colapso narcisístico, duelo, desorganización psíquica, insomnio, entre otras. (Lorenzo, 2003)

La psicología y las situaciones de desastres

La *psicología en situaciones de desastres*, es sustentada por un gran número de investigaciones y constructos teóricos que datan de principios del siglo xx y que han ido evolucionando, contando hoy con investigaciones con perspectivas sociológicas y estadísticamente significativas y propuesta de técnicas específicas de intervención en estos escenarios. Diversas disciplinas han adaptado sus conocimientos y técnicas a este tipo de eventos y la psicología se ha sumado a ello. La presencia del psicólogo en el campo de los desastres, se ha ido haciendo cada vez más necesaria. Ejemplo de esto ha sido el caso de las salas de emergencia hospitalaria a nivel mundial en los grandes desastres, como en el terremoto de México en 1985, la erupción volcánica de Armero en Colombia en 1985, el terremoto de Loma Prieta en California en 1989, la Riada en Huesca Biesca, España en 1996, las Inundaciones de Venezuela en 1999, etc. (Valero, s.f.).

La *psicología en situaciones de desastres* puede ser entendida, por tanto, como aquella rama de la psicología que se encarga del estudio de las reacciones individuales y colectivas antes, durante y después de una situación de desastre, así como de la implementación de estrategias de intervención psicosocial, dirigidas a la mitigación y preparación de la población, para reducir y evitar respuestas inadaptativas y facilitar la recuperación (Valero, s.f.).

La ciencia psicológica cubana ha tomado los aportes de toda su historia como ciencia de más de cien años de desarrollo, predominando la teoría y la metodología del *enfoque histórico-cultural*. Esta rama por mucho tiempo, estuvo poco cohesionada en cada una de las áreas de actuación e investigación. En 1990, el gobierno de la ex Unión Soviética se dirigió a la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas (ONU), solicitando ayuda humanitaria para las personas afectadas por el accidente nuclear de Chernobil, ocurrido en 1986. Siendo este hecho el nacimiento como tal de esta nueva área

de actuación e investigación de la psicología como ciencia y profesión en Cuba (Lorenzo, 2006a; Lorenzo, *et al.*, 1997).

Fue así que Cuba se sumó a ofrecer la ayuda que se demandaba hacia estas personas, organizando un programa de atención médica especializada. Esta experiencia hizo posible visibilizar, de manera sólida, el rol del psicólogo en estas situaciones, por lo que es posible reconocer que la *psicología en situaciones de desastres* en Cuba, nace como disciplina independiente en el año 1990. Luego de esta experiencia, las instalaciones de Tarará, han servido para dar solución a los problemas de salud de otros damnificados por desastres, como por ejemplo en 1991 se atendió a un grupo de damnificados minusválidos de la ex República Soviética de Armenia por causa de un terremoto, en 1992 fueron atendidas un grupo de familias, debido a un accidente radiológico con Cesio 137, procedentes de Brasil y luego en 1997 fue recibido un grupo de refugiados y evacuados de la isla caribeña de Montserrat, por causas de erupciones volcánicas (Lorenzo, 2000, 2006, 2006a, 2009).

Metodología

Objetivo general:

- Identificar los niveles de conocimiento sobre situaciones de desastres que posee un grupo de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana en el curso 2012-2013.

Objetivos específicos:

- Identificar las principales situaciones de desastres vivenciadas por los estudiantes.
- Identificar las fuentes de información a través de las cuales los estudiantes han adquirido los conocimientos sobre situaciones de desastres.
- Identificar las consecuencias psicológicas desencadenadas por situaciones de desastres que refieren conocer los estudiantes.

Tipo de investigación:

La investigación es *no experimental de corte transversal y descriptiva*, debido a que no se manipula, de manera intencional, ninguna variable y los datos se recolectarán en un solo momento único, describiendo las variables medidas.

Universo y muestra de estudio:

El universo de estudio lo integran los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, pertenecientes al curso 2012-2013.

La muestra es no probabilística y de tipo intencional, conformada por un total de 43 estudiantes que cursan el 2º, 3º y 5º año de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, perteneciente al curso 2012-2013. El rango de edad en el que se encuentran estos sujetos es de 19 a 25 años. La totalidad de ellos viven en la región occidental del país. La mayoría de los sujetos (97,7 %) pertenecen al sexo femenino y solamente 1 sujeto es del sexo masculino.

Instrumentos

1. *Revisión bibliográfica*, realizada en el Centro de Información del Centro Latinoamericano de Medicina de Desastres (CLAMED), con el objetivo de detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que pueden ser útiles para los objetivos de la investigación..
2. *Cuestionario para conocer las valoraciones de la memoria histórica entre los damnificados por desastres*, elaborado por el Dr. Alexis Lorenzo Ruiz. Ph.D., en 2003.
3. *Cuestionario para adultos en situaciones de desastres*, elaborado por el Dr. Alexis Lorenzo Ruiz Ph.D., y la MSc. Yraida Rodríguez Luis en el año 2003.
4. *Entrevista individual estructurada*, elaborada por el autor de la investigación Kenny Díaz Arcaño.

Resultados de la investigación:

El análisis de los datos obtenido, permitió conocer, en primer lugar que la totalidad de los sujetos de estudio (100%) se han visto involucrados en situaciones de desastres a lo largo de la vida y solo 1 (2,3%) ha sido afectado, de forma directa, por una situación de este tipo.

Referente a las *situaciones de desastres* en las que se han visto involucrados, la totalidad de la muestra (100%) mencionó los ciclones, 8 sujetos (18,6 %) inundaciones costeras y 6 sujetos (13,9%) accidentes del tránsito. En contraste, ningún estudiante refirió haberse visto involucrado en situaciones de sequía ni accidentes industriales, a pesar de que estos eventos se han incrementado en Cuba en los últimos años.

Las *fuentes de información* sobre esta temática son para la totalidad de los sujetos (100 %) la televisión, 28 sujetos (65,1 %) refieren la comunicación interpersonal y 24 (55,8 %) la radio. Internet y las revistas son las fuentes menos utilizadas por ellos, por lo que estas no constituyen fuentes de adquisición de conocimientos sobre desastres en este grupo de estudiantes.

Referente a las *consecuencias psicológicas* desencadenadas por la vivencia de situaciones de desastres, se aprecia que 20 sujetos (46,5%) refieren el nerviosismo, 18 sujetos (41,9%) ha manifestado ansiedad y 17 sujetos (39,5%) tristeza. Ningún sujeto considera que estas situaciones provocan negación hacia el puesto de trabajo, inseguridad en sí mismos, intento suicida, ni agresividad.

Vale resaltar que las principales reacciones psicológicas encontradas en esta investigación, son coherentes con lo descrito por la literatura especializada sobre este tópico, aunque existen algunas de ellas que no son reconocidas por los estudiantes seleccionados (OPS, 2006; Benyakar, 2002; Lorenzo, 2000, 2006, 2009; Losada, 2004; Navarro, 2007; Nair Puthanveetil, 2007; Ventura, 2012).

En lo concerniente a las *situaciones de desastre más frecuentes* en Cuba, todos los sujetos (100%) consideran los ciclones como eventos de este tipo frecuentes en Cuba, 12 sujetos (27,9%) refieren las inundaciones costeras y 10 sujetos (23,2%) hacen referencia a las inundaciones como situaciones frecuentes también. Ningún sujeto cree que las sequías, los accidentes del tránsito, las plagas, las epidemias, los desprendimientos de tierra, los accidentes tóxicos industriales y/o radiológicos son situaciones frecuentes en Cuba.

Resulta interesante el hecho de que 6 sujetos (13,9 %) vivenciaron un accidente de tránsito en algún momento de su vida y, a pesar de esto, ninguno considera que este tipo de situaciones sean frecuentes en nuestro país. Por otro lado, las inundaciones fueron identificadas también como situaciones frecuentes, a pesar de que solo 1 sujeto (2,3 %) se vio involucrado en una situación de este tipo.

Referente a las clasificaciones de los desastres, se constató que 31 sujetos (72,1%) no conocen ninguna forma de clasificación de los desastres. En contraste, solo 2 sujetos (4,6%) conocen cómo se clasifican los desastres según su origen, coincidiendo con lo expuesto en la Directiva no.1 del presidente del Consejo de Defensa Nacional (CDN) para la reducción de desastres (Directiva no. 1 CDN, 2010). Por otro lado, 10 sujetos (23,2%) conocen de forma imprecisa o incompleta cómo se clasifican los desastres según su origen. En este sentido, estos sujetos solo identifican los eventos de tipo natural, obviando el resto de la clasificación. Si bien esta identificación es correcta, no es suficiente para considerar que este grupo conoce alguna forma de clasificación de desastres.

Siguiendo el análisis sobre el nivel de conocimiento, se aprecia que 38 sujetos (88,4%) no son capaces de identificar ninguna de las fases y etapas del ciclo vital de los desastres y los restantes 5 sujetos (11,6%) solo pueden identificarlas de forma imprecisa. Este pequeño grupo que identificaron algunas de las fases y etapas, coincidieron en sus respuestas con lo expuesto por la Directiva no.1 CDN (2010), no obstante, no fueron capaces de identificarlas de forma completa.

El *nivel de elaboración del concepto* de desastre se comportó de forma semejante, pues se constató que 41 estudiantes (95,3 %) no tienen un concepto elaborado del término y solamente 2 sujetos (4,6 %) son capaces de identificar algunos elementos de dicho concepto pero sin llegar a aportar una definición acabada o completa, por lo que ningún sujeto logró exponer un concepto de desastre elaborado.

Por último, en cuanto a los *niveles de conocimiento* que poseen los sujetos, una gran parte, 34 sujetos (79,1 %) tienen un nivel de conocimiento bajo y los restantes 9 (20,9 %), poseen un nivel de conocimiento medio, lo que indica que no hay ningún sujeto que tenga un nivel de conocimiento alto sobre las situaciones de desastre.

Estos resultados resultan coincidentes con investigaciones en otros grupos de profesionales de Latinoamérica (Figuroa, Marín, 2016; Lorenzo, 2007); y en Cuba, en grupos de estudiantes de medicina (Rolo, Lorenzo, *et al.*, 2014) y enfermería (Lorenzo, 2011); en integrantes del equipo de salud mental para los desastres de origen sísmico (Sánchez, Lorenzo, *et al.*, 2014).

Reflejándose de este modo, el trabajo que se lleva a cabo siguiendo lo establecido en los *Lineamientos para la salud mental en emergencias y desastres en Cuba, como bases metodológicas para la elaboración e implementación de la Indicación no. 20 del Ministro de Salud Pública de Cuba*. 30 de septiembre del año 2008 (Lorenzo, *et al.*, 2012). Finalmente, en reportes de evaluaciones recientes de cómo se cumplimenten estos *Lineamientos* (Sánchez, Martínez, *et al.*, 2012), se corroboran y reafirman las tendencias aquí descritas.

Conclusiones

Las principales situaciones de desastres vivenciadas por los sujetos han sido ciclones, inundaciones costeras y accidentes del tránsito.

Las fuentes de información a través de las cuales los estudiantes han adquirido los conocimientos sobre situaciones de desastres son la televisión, la comunicación interpersonal y la radio.

Las principales consecuencias psicológicas desencadenadas por situaciones de desastres que refieren conocer los estudiantes son el nerviosismo, la ansiedad y la tristeza.

En más de la mitad de los sujetos estudiados se observa que poseen un nivel de conocimiento bajo sobre situaciones de desastres.

Recomendaciones

Habilitar cursos o talleres sobre la temática de los desastres con todos los estudiantes de la Facultad de Psicología, con el objetivo de aumentar el nivel de información y conocimiento que poseen dichos estudiantes sobre el tema.

Realizar un estudio posterior en la misma facultad sobre esta temática con una mayor grado de profundidad, en el cual se puedan aplicar otras técnicas como los grupos focales, con el fin de obtener resultados más precisos sobre lo que conocen los estudiantes sobre los desastres.

Realizar estudios comparativos entre estudiantes de psicología de los diferentes modelos de estudio vigentes en Cuba.

Referencias

- Benyakar, M. (2002). Salud mental y desastres. Nuevos desafíos. *Revista neurología, neurocirugía y psiquiatría*, 35(1), 3-25.
- Castellanos, A. (2012). Experiencia cubana en relación con los desastres. *Salud y Desastres. Experiencias cubanas*, t. VI. La Habana: Ciencias Médicas ECIMED.
- Directiva no.1 del Presidente del Consejo de Defensa Nacional (CDN) para la reducción de desastres. (2010). La Habana, Cuba.
- Estrategia internacional para la reducción de desastres. (2009). Terminología sobre la reducción del riesgo de desastre. Naciones Unidas. Ginebra, Suiza.
- Figueroa Rodrigo, Marín Uribe Humberto (2016). *Desafíos que enfrenta Latinoamérica en salud mental en emergencias y desastres*. <http://www.sochped.cl/noticias/prioridades-para-la-proteccion-de-la-salud-mental-despues-de-desastres-en-latinoamerica-y-el-caribe>
- Global Assessment Report on Disasters Risk Reduction. (2015). Naciones Unidas.
- López, J.J. (2004). ¿Qué son desastres y catástrofes? *Actas EspPsiquiatr*, 32(2), 1-16.
- Lorenzo Ruiz, A. (2011). Aspectos psicológicos y sociales de la labor de enfermería en emergencias y desastres, pp.: 393-424. En, Monografía *Psicología y Práctica Profesional de Enfermería*. Colectivo de Autores. Editora científica Lic. Margarita García Váldez. La Habana: Ciencias Médicas (ECIMED). Octubre, 2011. Disponible, en www.sld.cu/libros/
- _____. (2003). Apoyo psicológico en desastres. *Gerencia de desastres en Cuba. Una compilación de Artículos contribuidas por el Centro de Información y Documentación del Centro Latinoamericano de Medicina de Desastres (CLAMED)* (pp. 10-16). Kingston: CARDIN.

_____. (2006). La Psicología en el Programa cubano de atención a personas afectadas por el accidente de Chernobil. En, La Monografía *Hacer y Pensar LA PSICOLOGÍA*; pp: 129.157. Compilación y Prólogo Ana María del Rosario Asebey y Manuel Calviño. La Habana: Caminos.

_____. (2009). Lecciones aprendidas en la organización de programas de ayuda e intervención psicológica para las situaciones de emergencias y desastres en Cuba. En el Anuario *Salud y Desastres*. Experiencia Cubana. Colectivo de Autores. Editora científica Lic. Yraida Rodríguez Luis. La Habana: Ciencias Médicas (ECIMED) y Centro Latinoamericano de Medicina de Desastres (CLAMED), t. I. Octubre del 2009.

_____. (2000). Psychological Base International Rehabilitation Programs for People who had suffered after The Biggest Critical Incident. Manuscript. Thesis for a Candidate's Degree in Psychology. National University of Internal Affairs Ukraine. Kharkov. La Habana: Centro de Información y Documentación del Centro Latinoamericano de Medicina de Desastres (CLAMED).

_____. (2006a). Reflexiones sobre la evolución del quehacer psicológico en el tema de emergencias y desastres. Análisis de la experiencia en Cuba. *Cuadernos de crisis*, 5(2), 7-37.

_____. (2007). Teoría y prácticas en actividades de preparación psicosocial para emergencias y desastres en Cuba y América Latina. En, *Memorias del III Congreso Nacional de Innovaciones en Psicología y Salud Mental*. Organizado por la Escuela de Psicología de la Universidad de Tunja, Estado de Boyacá-Colombia. Imprenta y Publicaciones UPTC, Tunja-Colombia. pp.: 4-20.

Lorenzo Ruiz, A., Gómez Martínez C., Ventura Velázquez, R.E., Mesa Ridel, G. "Lineamientos para la salud mental en emergencias y desastres en Cuba. Bases metodológicas para la elaboración e implementación de la *Indicación no. 20 del Ministro de Salud Pública de Cuba*. 30 de septiembre del año 2008. En, Anuario "Salud y Desastres". Experiencia Cubana. Colectivo de Autores. Editora científica Lic. Yraida Rodríguez Luis. La Habana: Ciencias Médicas (ECIMED) y Centro Latinoamericano de Medicina de Desastres (CLAMED), t. V. 2012, pp.: 15-24. ISBN 978-959-212-599-5. Disponible en http://www.bvs.sld.cu/libros/salud_desastre_v/cap_01.pdf

Lorenzo Ruiz, A.; Perez Lovelle, R.; Amargós, G.; Becquer, L.; Vasileva Anguelova, M.; Perez, B. (1997): Psychological study of the Children from the areas affected by the Nuclear Accident in Chernobil who were treated in Cuba. I/A/E/A- TECDOC- 958. Viena; pp. 69-89.

Losada Fernández, P. (2004). Función y perfil profesional del Psicólogo como recurso humano en catástrofes. Ponencia presentada en el Congreso Internacional PSICOSALUD 2004. Palacio de Convenciones, La Habana, 15 a 19 noviembre. En Internet: www.sld.cu/sitios/desastres/

Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastre 2015-2030. (2015). Naciones Unidas. Ginebra, Suiza.

Nair PuthanveetilUnnikrishnan(2007). The Guidelines AISC. *Aid workers put rights first in mind care*. Inter-Agency Standing Committee (IASC). Bangalore,India.<http://www.tsunamiresponsewatch.org/trw/2007/03/13/aid-workers-put-rights-first-in-mind-care/>; indiadisasters.org

Navarro, V.R. (2007). *Manual para la preparación comunitaria en situaciones de desastres*. Cienfuegos: Damují.

Organización Panamericana de la Salud. (2006). *Guía práctica de Salud Mental en Situaciones de Desastres*. Washington, D.C.

Rolo González, A.I., Lorenzo Ruiz, A., Pérez Cárdenas, C: Quiñonez, R.E., Rolo Gómez, F.M. (2014). Percepción de Riesgo de Desastres de origen natural en Estudiantes de Medicina. En Anuario *Salud y Desastres*. Experiencia Cubana. Editora científica Lic. Yraida Rodríguez Luis. La Habana: Ciencias Médicas (ECIMED) y Centro Latinoamericano de Medicina de Desastres (CLAMED), t. VIII.; pp.: 77-82. ISBN 978-959-212-940-5. Disponible en: http://bvscuba.sld.cu/libros-de-autores-cubanos/listado-de-titulos-en-orden-alfabetico/#S%20-%20Uhttp://www.bvs.sld.cu/libros/salud_desastre_viii/

Sánchez Gil, Y.Y., Lorenzo Ruiz, A., Ventura Velázquez, Cristóbal Martínez Gómez, Jorge Balseiro Estévez. (2014). Estrategia de implementación de los Lineamientos sobre salud mental en situaciones de desastres en Cuba. En Anuario *Salud y Desastres*. Experiencia Cubana. Editora científica Lic. Yraida Rodríguez Luis. La Habana: Ciencias Médicas (ECIMED) y Centro Latinoamericano de Medicina de Desastres (CLAMED), t. VIII.; pp.: 69-76 ISBN 978-959-212-940-5. Disponible en: http://bvscuba.sld.cu/libros-de-autores-cubanos/listado-de-titulos-en-orden-alfabetico/#S%20-%20Uhttp://www.bvs.sld.cu/libros/salud_desastre_viii/

Sánchez Gil, Y.Y., Martínez Gómez, C., Alfonso Carrillo, E., Lomba Acevedo, P. Los preparativos del Equipo de Salud Mental para los desastres de origen símico. En Anuario *Salud y Desastres*. Experiencia Cubana. Editora científica Lic. Yraida Rodríguez Luis. La Habana: Ciencias Médicas (ECIMED) y Centro Latinoamericano de Medicina de Desastres (CLAMED), t. V, 2012, pp.: 49-56. ISBN 978-959-212-599-5. Disponible en http://www.bvs.sld.cu/libros/salud_desastre_v/cap_04.pdf

Sauchay, L. (2009). Reflexiones sobre definiciones de desastre. *Salud y Desastres. Experiencias cubanas*, t.1 (pp. 271-279). La Habana: Ciencias Médicas ECIMED.

Valero, S. (s.f). Psicología en emergencias y desastres una nueva especialidad. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos10/emde/emde.shtml>

Ventura R. (2012) *Trastornos psicosociales en desastres. Temas para entrenamiento*. La Habana: Ciencias Médicas. ECIMED.

FORMACIÓN DE TUTORES COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

María Leticia Sánchez Encalada

Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala
Ciudad de México

Resumen

Las tutorías son un tema de gran relevancia en la actualidad y dada la importancia que tiene para las universidades la eficiencia terminal, el objetivo de este trabajo fue llevar a cabo la formación de tutores para desarrollar competencias básicas en veinticinco profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México para que conozcan y apliquen métodos de evaluación e intervención, con la finalidad de fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes. La propuesta se organizó en tres fases: la primera consistió en detectar las necesidades de los docentes para impartir tutorías, por medio de entrevistas y cuestionarios, en la segunda se llevó a cabo un seminario para analizar las bases conceptuales, funciones, competencias y el perfil del tutor y en la tercera se desarrolló la planeación y praxis tutorial con la aplicación de estrategias y actividades *in situ*, así como la exposición de casos reales. La formación de los tutores inició con la aplicación de instrumentos para evaluar las competencias que todo tutor debe tener, se aplicó otro cuestionario para analizar la percepción que los docentes tienen de la tutoría. Esta experiencia se llevó a cabo desde la práctica reflexiva y métodos de evaluación auténtica. En los resultados se observó que el 65% de los docentes evaluados, no cuenta con el perfil para ser tutor, 48% no conoce los objetivos, dinámicas o ejercicios que se pueden llevar en el programa, 80% reportó tener una percepción positiva respecto a que son importantes las tutorías y manifestó interés en participar en él, 75%, no manejaba los conceptos básicos, desconocía las herramientas para evaluar a los alumnos, así como estrategias de intervención. En el curso se aplicaron las actividades contenidas en el *Manual de tutorías* (Sánchez, L. 2055) diseñado como un recurso didáctico para impartirlas que incluía temáticas básicas para aplicarlas en las sesiones e instrumentos para la detección de necesidades de los estudiantes, por lo que los tutores debían paralelamente llevar un seguimiento y acompañamiento de sus tutorados asignados y practicar las habilidades programadas. En conclusión con esta propuesta se obtuvo de manera sistemática que los tutores adquirieran competencias para facilitar el apoyo, seguimiento y formación integral y profesional de los alumnos.

Palabras Clave: formación de tutores, práctica reflexiva, competencias del tutor

Abstract

The tutors training objective is to develop UNAM professor's competencies, so that they know an apply assessment and intervention instruments to strengthen the academic performance of students. The course is organized in four phases: the first one corresponds to the detection of the professor's needs, the second to the analysis and discussion of the conceptual foundations of the tutoring model, the third one to the planning and tutorial praxis in the development of strategies and activities in situ, and the fourth one to the presentation of a real case. The experience was focused on the Reflective Practice and the authentic evaluation methods. In the results showed that tutors acquired skills to identify the tutored students needs,

with this proposal tutors systematically developed abilities to facilitate the monitoring of the integral education and professional formation of the students.

Key words: Tutor training; Academic achievement; Tutor competence.

Diversas investigaciones reportan que en México existen profundas carencias educativas por lo que los programas de tutorías son una alternativa para disminuir los índices de reprobación, deserción y bajo rendimiento, así como construir nuevos paradigmas y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

Considerando las circunstancias que vive la educación, las tutorías representan una estrategia importante para mejorar tanto la calidad educativa, como la eficiencia terminal, y tomando en cuenta que es una actividad docente, su planificación debe tomar en cuenta los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la formación y selección de los tutores para que consigan mejorar la preparación de los alumnos, (Aguilera, 2010). Cabe mencionar que al tutor se le considera básicamente como un orientador, un consejero y un acompañante cuya función es guiar, apoyar y dar seguimiento a los estudiantes, con la finalidad de mejorar su rendimiento académico y su formación integral.

Es importante señalar que dentro de los fines de las universidades y los procesos de formación universitaria se encuentra la tutoría como una práctica docente. Hoy por hoy el carácter integral de la educación superior está plenamente aceptado por las instituciones y la comunidad científica, aunque el ejercicio requiere de una reflexión crítica continua. Un proceso formativo orientado hacia el desarrollo de cualidades básicas, como la observación sistemática, el pensamiento crítico y reflexivo, es determinante en la construcción del conocimiento, así la práctica de la tutoría, debe orientar el hacer del alumno universitario, Aguilera (2010).

Parte del objetivo central de la educación y en especial de las universidades, es formar aprendices autónomos, capaces de dirigir y monitorear su propio proceso de aprendizaje, por lo tanto, el impacto de este curso de formación de tutores tiene relevancia en la temática actual, para impulsar el Programa en Tutorías en Educación Superior y se pretende con él, que los tutores adquieran los conocimientos y las habilidades para impartir las sesiones de tutorías y contribuir así a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Las bases fundamentales para plantear una propuesta de las tutorías universitarias se enfoca a partir de aportaciones documentales del trabajo de campo y sobre todo de la reflexión crítica que surge del análisis de los resultados obtenidos en diversas investigaciones.

Cabe mencionar que de acuerdo a la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE-UNAM, 2004:4):

... la tutoría es una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación. Esta actividad no sustituye las tareas del docente a través de las cuales se presentan a los alumnos contenidos diversos para que los asimilen, dominen o recreen mediante síntesis innovadora. La tutoría es una acción complementaria, cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicos, así como de sus inquietudes, y aspiraciones profesionales.

Planteamiento general de la investigación

Tomando en cuenta que el bajo rendimiento académico es difícil de predecir, dado que los factores que lo determinan son muy diversos, se requiere aplicar un enfoque integral para prevenirlo e identificar aquellos aspectos que lo propician, así como las características y necesidades de los estudiantes con esta problemática, por lo que se llevó a cabo un Curso de Formación de Tutores en la UNAM para que adquirieran herramientas de evaluación que les permitiera a los profesores identificar los factores de riesgo asociados al bajo rendimiento de los estudiantes y planear estrategias pedagógicas para apoyar y orientar a los estudiantes en sus dificultades específicas, aunado a que en los últimos años las tutorías son un tema de actualidad y relevancia en las políticas educativas de nivel superior y son un recurso imprescindible para las instituciones, los profesores y principalmente ayudar a los alumnos a mejorar su rendimiento académico y a construir su proyecto profesional.

Para Pablo Latapí (2011:4):

La tutoría es una modalidad de instrucción en la que un maestro (tutor) proporciona información personalizada a un grupo reducido. Generalmente se adopta como medida emergente o complementaria para estudiantes con dificultades para seguir los cursos convencionales.

Y señala que la tutoría es un recurso importante para elevar la calidad de la educación superior y es una propuesta que pretende que el tutor atienda a los alumnos que tienen dificultades académicas, a los que no saben estudiar, así como orientar y ayudar a los que tienen problemas personales. Es una alternativa enfocada a las áreas más representativas de los estudiantes como son: la académica, personal y profesional.

Medway (1985), sugiere tres modalidades de tutoría en la enseñanza superior:

1. De apoyo a los cursos regulares.
2. Como medida de emergencia, preparando a estudiantes para un examen.
3. Como tutoría estructurada en la que se supervisa a los alumnos para que utilicen materiales previamente diseñados.

Consideramos que además de estas modalidades, las tutorías pueden apoyar en aspectos preventivos para el bajo rendimiento, la reprobación y la deserción, además en el desarrollo personal y profesional, siempre y cuando se lleven a cabo programas bien planeados, coordinados, con una evaluación sistemática, permanente y principalmente con estrategias que impacten la formación y el rendimiento del alumno, como el aprendizaje autónomo y la práctica reflexiva, propuestas recientes en la pedagogía contemporánea.

Objetivos generales

- Los tutores conocerán y aplicarán estrategias básicas para impartir tutorías, enfocadas en lo fundamental a mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.
- Promover el análisis reflexivo y crítico en los profesores tutores.

- Proporcionar a los participantes una base conceptual que permita la reflexión sobre los problemas académicos, personales y profesionales del estudiante.
- Desarrollar en los participantes competencias para el análisis, planificación, gestión y evaluación de las necesidades de los estudiantes, para la aplicación de estrategias y acciones orientadas a mejorar el rendimiento académico.

Objetivos específicos

- El tutor reflexionará sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y elegirá las estrategias que mejor se adapten a cada tutorado.
- El tutor identificará los factores de riesgo que pueden afectar el rendimiento académico.
- Aprenderá a manejar diversas herramientas para identificar las necesidades de los estudiantes cómo la entrevista, Cuestionario de autodiagnóstico de mi estudio, Escala de bienestar psicológico (BIEPS), Cuestionario de ambiente familiar, integrados en el Manual de tutorías (Sánchez, 2013).
- El tutor elaborará el perfil individual y grupal del alumno en base a las evaluaciones aplicadas.
- Integrará el expediente de un alumno con los instrumentos aplicados.
- Se realizará una exposición de los estudios de caso de los estudiantes tutorados.

Organización del curso

- El curso inició con la presentación de cada participante y sus expectativas.
- La primera fase corresponde a la evaluación para la detección de necesidades de los participantes.
- La segunda corresponde al análisis y discusión de conceptos básicos.
- La tercera se refiere a como iniciar un programa de tutorías donde se propone primero: establecer el *rapport*, posteriormente la detección de necesidades del estudiante a partir de una entrevista y evaluaciones para realizar y hacer un análisis reflexivo de sus características.
- La cuarta corresponde a las estrategias y actividades para impartir las tutorías y la presentación de un estudio de caso, además se integran una serie de unidades temáticas alusivas al trabajo permanente con los alumnos y a las principales áreas para promover su desarrollo profesional, destacando el conocimiento de sí mismo, su autoconcepto, su autoestima, análisis de micro y macro contexto, la importancia de la organización y administración del tiempo y la toma de decisiones, la relevancia de desarrollar habilidades sociales, asertividad, comunicación y hábitos positivos (como los hábitos de estudio). Con todos estos temas se pretende que el estudiante pueda valorar críticamente y elegir aquellas opciones que favorezcan su desarrollo integral como persona. Asimismo se revisaron los formatos de evaluación incluidos en el *Manual de Tutorías para Educación Superior* (Sánchez, 2013).

Metodología didáctica

La dinámica de las sesiones para el curso se llevó a cabo de una manera sistemática en el contenido y flexible en la aplicación y se dio a través de lecturas previas a la presentación de cada tema (cuadro 1), exposición por parte del coordinador del curso, preguntas para el análisis y discusión del tema de manera individual y en equipo, realización de las actividades planeadas (cuadro 2), aplicaciones prácticas de los instrumentos de evaluación, análisis y discusión de casos reales y para llevar a cabo los objetivos del curso se sugirieron ocho sesiones temáticas.

Cabe señalar que la estrategia didáctica fue teórico-práctica en donde en cada sesión se asignaban tareas y actividades para llevar a cabo con el tutorado para posteriormente comentar y analizar las dificultades obtenidas y comentar la experiencia.

| | |
|----|--|
| 1. | La educación en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Bases conceptuales de la tutoría. |
| 2. | Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. |
| 3. | El profesor como tutor. |
| 4. | La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. |
| 5. | Maestro mediador. Perfil ideal del tutor. |
| 6. | La tutoría en la formación integral del estudiante. |
| 7. | El significado de tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a licenciatura. |
| 8. | La tutoría grupal: ¿Una opción para las universidades?. |

Cuadro 1. Lecturas de análisis y reflexión de las tutorías.

| | |
|----|--|
| 1. | Redes semánticas. |
| 2. | Diagnóstico. |
| 3. | Problemas que presentan con mayor frecuencia los estudiantes y sus causas. |
| 4. | Factores que afectan el rendimiento académico. |
| 5. | Modalidades de tutorías y participación del tutor en cada una. |

Cuadro 2. Actividades del curso.

Participantes

La formación de tutores se impartió a 25 profesores tutores de la UNAM de diversas carreras, 6 del sexo masculino y 19 del femenino, y pertenecían a las siguientes carreras: 10 de Enfermería, 3 Química, 2 de Sociología, 2 de Arquitectura, 1 de Medicina, 3 de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, 2 Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia y 2 de Nivel Medio Superior.

Instrumentos de evaluación para los profesores tutores que participaron en el curso:

- Pretest .
- Posttest.
- Cuestionarios de la percepción de las tutorías.
- Cuestionarios de los materiales revisados.
- Portafolio con las evidencias de la recopilación de la información del caso real.
- La evaluación de la exposición del caso tutorado.
- Estudio de caso.

Instrumentos de evaluación para las detección de las necesidades de los estudiantes y obtener el perfil individual y grupal:

- Historias académicas (con los promedios de calificaciones).
- Cuestionario de identificación de riesgos (Sánchez, 2013).
- Entrevista.
- Autodiagnóstico de mi estudio.
- Hábitos de estudio.
- Evaluación del ambiente familiar (Maggi; Díaz; Madrigal y Zavala, 1999).
- Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS) (Casullo, 2002).
- Perfil del alumno: concentrado de las evaluaciones.
- Comentarios y recomendaciones.

Procedimiento

El curso tuvo una duración de 20 horas, divididas en 4 sesiones de 5 horas cada una y los temas y dinámicas de cada sesión se presentan a continuación.

Primera sesión

- Presentación y expectativas de los participantes.
- Evaluación inicial (pretest) para conocer las necesidades e intereses del grupo.
- Introducción y panorama general de las bases conceptuales de la tutoría.

- Primera actividad –redes semánticas.
- Factores de riesgo relacionados con el desempeño académico de los estudiantes.
- Como establecer el Rapport y realización de la entrevista inicial para la tutoría.
- Detección de necesidades académicas.
- Conocer herramientas para identificar factores de riesgo que pudieran afectar el rendimiento académico de los estudiantes.
- Exposición, análisis y discusión de los artículos “La Educación Superior en el siglo XXI.- Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES” y “Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos”.
- Primera dinámica.

Segunda sesión

- Elaborar el perfil del estudiante, análisis reflexivo e identificación de problemáticas específicas.
- Análisis e integración de la información aplicada para determinar las aptitudes e intereses de los tutorados.
- Autoconcepto: análisis reflexivo de sí mismo.
- Exposición, análisis y discusión de los artículos: “El profesor como tutor” y “La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios”.
- Segunda y tercera actividad.

Tercera sesión

- Planeación del programa tutorial acorde a las necesidades detectadas del estudiante.
- Organización y administración del tiempo.
- Descripción y análisis de estrategias de aprendizaje.
- Exposición, análisis y discusión de los artículos: “Maestro mediador” y “La tutoría en la formación integral del estudiante”.
- Cuarta actividad.
- Revisión de casos.

Cuarta sesión

- Exposición, análisis y discusión de los casos reales.
- Evaluación final (postest).
- Conclusiones.
- Entrega del portafolio con las evidencias de cada sesión.
- Cierre del curso y análisis crítico y reflexivo de este.

- **Evaluación**

Los participantes elaboraron un portafolio que contenía las siguientes secciones y evidencias del proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias del tutor:

- Evaluación inicial: pretest y expectativas de los participantes.
- Lecturas: análisis a través de preguntas clave de cada lectura.
- Realización de actividades: redes semánticas, diagnóstico, problemáticas y causas, factores que afectan el rendimiento y modalidades de tutorías.
- Aplicación de instrumentos de evaluación: cuestionario de datos generales, hábitos de estudio, bienestar psicológico, cuestionario referente a la familia, entrevista, perfil del alumno, concentrado de las evaluaciones.
- Expediente del caso: 1) detección de necesidades y demandas del estudiante, 2) la propuesta de objetivos para llevar a cabo las sesiones tutoriales.
- Presentación de un caso real que conste de: integración de las evaluaciones, propuesta de intervención acorde a las necesidades detectadas, descripción del seguimiento e impacto de la tutoría.
- Evaluación del curso por parte de los participantes.
- Resultados.

Criterios de evaluación

Para acreditar el curso los participantes deberían cubrir los siguientes criterios:

- Asistencia 100% (a las 4 sesiones).
- Participación activa en cada sesión.
- Realización de ejercicios correspondientes a cada sesión 100%.
- Entrega de tareas 100%.
- Entrega y exposición del trabajo final, correspondiente a la integración de todas las evaluaciones aplicadas a un estudio de caso.
- Entrega del portafolio con las evidencias planeadas para cada sesión.

Resultados obtenidos

Los resultados de la evaluación del pretest indican que el 88% de los participantes tenían conocimiento de las tutorías, de los 25 participantes el 4% no cubrió el criterio de asistencia. El 100% tuvo una participación activa en cada sesión, ya que realizaban los ejercicios correspondientes y comentaban sus experiencias en relación a las tutorías. Todos cumplían con la entrega de tareas, sin embargo por diferentes motivos no siempre la entrega fue en los tiempos establecidos. En relación a la entrega y exposición del trabajo final, todos los que concluyeron el curso entregaron el estudio de caso con las evaluaciones aplicadas y el portafolio con las evidencias planeadas. En el curso se cubrieron los objetivos y los participantes conocieron y aplicaron las herramientas básicas para

impartir las tutorías. Se obtuvieron los perfiles generales de los tutores y resultados de los cuestionarios de conocimiento de los artículos revisados, se analizaron las habilidades adquiridas tanto para la aplicación e interpretación de las evaluaciones. Se recogió información de los participantes, lo que permitió derivar la propuesta para el programa de tutorías.

Dentro de las competencias básicas que se desarrollaron en los tutores se encuentran las siguientes para:

- Elaborar diagnósticos.
- Aplicar diversas herramientas de evaluación.
- Desarrollar informes y expedientes.
- Utilizar diversos enfoques metodológicos.
- Identificar riesgos.
- Elaborar los perfiles de los estudiantes y tomar decisiones en base a ellos.

Particularmente el estudio de caso, implicó trabajar con un estudiante que presentara problemas académicos o personales, para detectar sus necesidades con la finalidad de tomar decisiones e integrarlo al programa de tutorías, el cual se ejemplifica a continuación, presentado por un profesor tutor:

Tutor A. Presentación de un caso por un profesor tutor.

1. Resumen de la entrevista

- Daniel es un alumno de primer semestre.
- Proviene de una familia clase media y padres divorciados.
- Actualmente vive con su mamá, quien se hace cargo de la mayor parte de los gastos familiares.
- En las clases se caracteriza por ser un alumno participativo, que exhibe una sólida formación en el tema de valores manifestados en la entrevista.
- Se integró de forma voluntaria a la tutoría para mejorar su desempeño y asegurar su permanencia en la universidad, ya que además sus padres tienen altas expectativas en él.
- Es ansioso e inseguro y para ser aceptado socialmente (desde mi punto de vista), realiza acciones como fumar y beber, *como me percaté en una actividad cultural que organicé con su grupo y que de nueva cuenta se ha confirmado en la entrevista.*

2. Lista de factores de riesgo y prioridad

Con base en el *cuestionario de datos generales* se identificaron tres riesgos: dos moderados (uno de tipo **académico** y otro de tipo **cognitivo**) y **un riesgo crítico** en la categoría de salud, en virtud a que, a pesar de su corta edad tiene claras inclinaciones a la bebida, al tabaco, malos hábitos de sueño, es ansioso y nervioso.

En el siguiente cuadro se han jerarquizado, las prioridades para atender dichos factores de RIESGO.

| Acciones Recomendadas | | | |
|-----------------------|-----------|---|--|
| Tipo de riesgo | Aspectos | Categoría | Acción tutorial |
| Moderado | Académico | No estudia diario y no es organizado | Orientación grupal sobre administración de la energía |
| Moderado | Cognitivo | Se distrae con el celular | Orientación grupal sobre administración de la energía |
| Crítico | Salud | Fuma y bebe . Puede derivarse de su ansiedad personal. Este es el tema más CRÍTICO de sus factores de RIESGO y que baja de forma importante su promedio | Refuerzo personal y grupal sobre el valor de la disciplina; cuerpo sano, mente sana. Dinámica vista en la materia de valores del ser |

Cuadro 3.

3. Propuesta de intervención

| Recomendaciones (objetivos a corto plazo) | Propuesta de intervención | |
|---|---|--|
| | Tutor | UNAM |
| 1. El proceso que se seguirá es de orientación y seguimiento puesto que es un alumno con un solo riesgo crítico y dos riesgos moderados . | Formalizar proceso de tutoría con sesiones programadas de orientación y seguimiento | |
| 2. La primera intervención que se realizará con el tutorado será reforzar el valor de la disciplina mediante una sesión de seguimiento a una dinámica llamada “El valor de la disciplina: Cuerpo sano, mente sana” . El objetivo de la primera intervención es volverlo a su centro vital (los valores que ha elegido y practicado a lo largo del “Curso valores del ser”, para que guíen las diferentes facetas de su vida). | Sesión de seguimiento sobre dinámica personal, priorización de valores, para reforzar el equilibrio, la disciplina y la voluntad. | Canalizarlos a los talleres que se imparten en la UNAM |
| 3. La segunda intervención (grupal). Será orientarlo en su organización y el uso de su tiempo con un nuevo enfoque basado en la administración de su energía personal en lugar de su enfoque tradicional basado en el tiempo. El objetivo de la segunda intervención es dotarle de una nueva perspectiva y herramientas para administrar su energía que le permitan enfocarse en las actividades de valor que él ha elegido como su centro vital (buenas calificaciones, hábitos sanos, vida equilibrada, relación familiar, relaciones con amigos). | Orientación grupal a la administración de la energía. | |

Cuadro 4.

4. Puntos a considerar que se llevarán a cabo en el curso “Administración de la energía”

1. ¿Por qué es más productivo enfocarnos en administrar nuestra energía en lugar de nuestro tiempo?
2. ¿Cómo crear rituales saludables de vida que establecen el contexto de nuestro día a día?
3. ¿Por qué la salud, la alimentación, la meditación y el ejercicio son importantes para nuestra productividad?
4. ¿Cuáles son los 4 pilares de nuestra vida en los que debemos enfocar nuestra energía y que nos generan más valor?
5. ¿Cuáles son los hábitos que aumentan nuestra productividad?
6. ¿Cuáles son los hábitos que reducen nuestra productividad?
7. ¿Cómo establecer bloques productivos de trabajo de dos horas?
8. ¿Cómo eliminar el *multitasking* (varias tareas o actividades al mismo tiempo)?
9. ¿Cómo reducir las distracciones?

Con la aplicación de las actividades y estrategias pedagógicas seleccionadas se desarrollaron las competencias planeadas. Se hace un comparativo de porcentajes al inicio y al final del curso, además se recabaron las evidencias respectivas de cada sesión, integrándolas en el portafolio.

Los resultados demostraron que el curso planeado para la formación de tutores tuvo un impacto satisfactorio, ya que en la evaluación y opinión de los tutores participantes reportaron haber logrado los objetivos propuestos, además de haber desarrollado las habilidades que les permitieran, de manera sistemática, llevar a cabo las tutorías.

Conclusiones y sugerencias

Este tipo de acciones para la formación de tutores son factibles y exitosas, ya que se alcanzaron a lograr los propósitos como: la aplicación de herramientas para detectar las necesidades de los estudiantes (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), para construir un perfil individual y grupal y derivar una propuesta de planeación de orientación y apoyo, fundamentadas en las características clave con las que debe contar un buen tutor en las que se encuentran: comunicación asertiva, empatía, manejo de grupo, aprendizaje cooperativo, práctica reflexiva, planeación y toma de decisiones para promover en los estudiantes un proyecto de vida con un enfoque integral.

Finalmente a partir de los comentarios de los participantes, se sugiere tener un seguimiento continuo para mejorar su desempeño como tutores, que los cursos sean de mayor duración y dar otros complementarios como: Acciones para la tutoría, Estrategias de intervención y seguimiento de las tutorías, así como ofrecer el “Curso de Formación de Tutores en línea” y “La tutoría para el desarrollo personal e integral del estudiante”, ya que tendría mayor alcance y participarían los profesores que no tienen tiempo para asistir al presencial.

Esta propuesta permitió contribuir a mejorar la formación de tutores para fortalecer el rendimiento académico de estudiantes de educación superior.

Referencias bibliográficas

Aguilera, J. L. (2010). La tutoría en la universidad. Selección, formación y práctica de los tutores: Ajustes para la UCM desde el espacio europeo de educación superior. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

ANUIES, (1987). *Anuario estadístico 1986. Licenciatura*. México: ANUIES.

ANUIES, (2014). *Los programas institucionales de tutoría: actores, procesos y contextos*. México: ANUIES.

Benito, A. y Cruz, A. (2011). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de la educación superior*. Madrid: Narcea.

Casuyo, M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.

Castaño, E.; Blanco, A. y Asencio, E. (2012). Competencias para la tutoría: Experiencia de formación con profesores universitarios. REDU: Revista de docencia universitaria, 10(2), 193-210. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/385>

Dirección General de Evaluación Educativa - UNAM, (2004). *Programa de fortalecimiento de los estudios de licenciatura. Manual del tutor*. México: UNAM.

Latapí, P. (2011). "La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad". *Revista electrónica ANUIES*. México. Recuperado el 20 de enero de 2015 de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista68_S1A1ES.pdf

Maggi, R.; Díaz, B.; Madrigal, C. y Zabala, J. (1999) *Desarrollo humano y calidad*. México: publicaciones cultural.

Medwey, F. (1985). "Tutoring as a teaching method", en: Husen, T. Postletwhaite. T. Neville y eds. *The International Encyclopedia of Education, Oxford- New York*, Pergamon Press.

Sánchez, L. (2013). *Manual de tutorías para educación superior*. UNAM. FES Iztacala. México: UNAM.

_____. (2015). "Modelo de tutorías para estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico". Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM.

Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Ulloa, N. y Martínez, M. A. (2013). *Competencias educativas. El proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el nivel superior*. México: UNAM FES Iztacala.

Wisker, G.: Exley, K. Antoniou, M. y Ridley, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en educación superior*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

METODOLOGÍAS GRUPALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ALTERNATIVAS PARA EL DESARROLLO IDENTITARIO DE LOS JÓVENES

Karima Oliva Bello

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

Annia Almeyda Vázquez

Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.

Resumen

Nuestra intención con el presente artículo es invitarlos a reflexionar sobre la pertinencia y viabilidad de los grupos como instrumentos de aprendizaje ante los retos que la contemporaneidad impone a la Educación Superior. Realizamos un análisis crítico de las prácticas educativas tradicionales a través de la identificación de las estereotipias que tensan el trabajo como docentes en el contexto de la formación profesional de psicólogos y psicólogas basados en nuestra experiencia profesional. Reflexionamos sobre los desafíos que afrontamos en el camino de combatir estas estereotipias y, en este sentido, compartimos las coordenadas que nortean nuestras prácticas educativas grupales. Presentamos dos experiencias, que se sustentan en alternativas metodológicas de grupos de aprendizaje orientadas a promover el desarrollo identitario en estudiantes de Psicología.

Palabras clave : Estereotipos, Educación Superior, Grupos, identidad.

Abstract

Our purpose with this article is to invite you to think about the relevance and feasibility of groups as instruments of learning with regard to the challenges that contemporaneity imposes on Higher Education. We made a critical analysis of the traditional educative practices through the identification of the stereotypies that strain the work as teaching bodies in the context of the Vocational Training of psychologists based on our professional experience. We think about the challenges we face in the way to fight these stereotypies and, in this sense, we share the coordinates that guide our group educative practices. We present two experiences, which are supported in methodologic alternatives of learning groups guided to promote the identity development in Psychology students.

Key words : Stereotypies, Higher Education, Groups, identity.

Introducción

En el contexto académico cubano, en el marco de la formación profesional de psicólogos y psicólogas, constituye un reto importante atemperar la educación científica a los desafíos que supone garantizar la viabilidad de un proyecto de país que apuesta por el desarrollo humano, en una época de profundas transformaciones en el orden socio-económico y por ende, en el orden de lo simbólico.

Es cierto que la idea de acompasar la educación con las exigencias de las sociedades contemporáneas viene constituyéndose en una idea manida desde fines del siglo pasado. Fue pregonada en primera

instancia por la UNESCO, quien llamó a una revolución profunda de la educación ante el ritmo acelerado del desarrollo científico técnico y al mismo tiempo, de la disparidad entre las naciones y a lo interno de ellas. El discurso de la UNESCO articuló como derroteros la necesidad de masificar y diversificar la educación garantizando una educación para todos y durante toda la vida, cuya máxima fuera el enseñar para la autogestión del aprendizaje, en sociedades cada vez más determinadas por las dinámicas de producción, apropiación e intercambio de conocimientos. Desde entonces, el referirse a la necesidad de transformar las prácticas educativas se ha convertido en el *slogan* con el cual comienzan la mayoría de los discursos contemporáneos sobre educación, sin que quede explicitado con claridad cómo instrumentar los cambios ni sus trasfondos ideológicos.

La crítica a las lógicas tradicionales tiene una historia mucho más larga y hunde sus raíces en las tendencias pedagógicas contemporáneas, paradigmas como la enseñanza centrada en la persona, la Educación Popular o las Pedagogías Críticas, desde distintos referentes epistemológicos, han dinamitado los modelos tradicionales en educación. Con disímiles puntos de encuentro con las perspectivas anteriores, el Enfoque Histórico Cultural, como referente teórico, brinda también una visión revolucionaria de la relación entre enseñanza y desarrollo, del papel esencial que en esta diada juegan las relaciones sociales en relación dialéctica con la noción de un sujeto que es capaz de crearse a sí mismo. Desde Sócrates, la mayéutica preconizaba una episteme y un método, que aún hoy pudieran considerarse esencialmente transgresores a la luz de los contextos institucionales contemporáneos, y preconizaba también una ética de gran alcance: la educación es un acto de liberación. Freire diría muchos años después que es el proceso que permite a la persona “parir” su propia representación del mundo con total conciencia del lugar que ocupa en él, lo que significa también, transformarlo.

Siendo así, desde nuestro punto de vista, el mayor reto hoy por hoy en nuestro contexto no está en encontrar discursos teóricos ni razones contra la lógica tradicional hegemónica, sino en implementar propuestas viables de cambios desde una praxis comprometida. Las mayores limitaciones y por donde consideramos que debe enrumbarse el trabajo están en el HACER una Educación diferente. Conocemos la urgencia de revolucionar la educación, poseemos un referente epistemológico y teórico que conceptúa el cambio, necesitamos trabajar en desarrollar propuestas concretas de cambio en los escenarios de nuestras prácticas cotidianas, para ir quebrando las lógicas tradicionales instituidas. Más necesario es aún sistematizar estas prácticas, visualizarlas, instituir las sin cerrarlas en sí mismas, dejando siempre la posibilidad de ser constantemente transformadas.

Con este trabajo tenemos la intención de presentar dos experiencias prácticas con las que intentamos implementar alternativas en respuesta a los retos que nuestra sociedad nos impone en materia educativa y en ruptura con los estereotipos más marcados de la educación tradicional.

En la figura 1 resumimos los estereotipos esenciales que reconocemos en la educación tradicional y los retos que ellos suponen en materia de transformación. Desde nuestra perspectiva, en torno a ellos se anudan las principales resistencias al cambio tanto de estudiantes como de profesores:

Estereotipo 1: Fragmentación entre lo personal y lo profesional, lo cognitivo y lo afectivo y, por tanto, la educación y la instrucción. Educar es dotar a la persona que aprende de la mayor cantidad posible de información y una serie de habilidades técnicas comprometidas con el manejo de esta información y con el ejercicio del rol profesional.

Reto: Trascender estas fragmentaciones y educar para el desarrollo íntegro de la persona, que incluye tanto lo personal como lo profesional. Significa educar no solo para el dominio de los contenidos teóricos y habilidades técnicas, sino también para el dominio de métodos que permitan adquirir cada vez más autonomía y autogestión en el aprendizaje. El dominio de estos métodos no solo supone el desarrollo de funciones intelectuales, sino también de recursos personales importantes, que implican, sin lugar a dudas, procesos como las dinámicas motivacionales, de identidad y la filosofía de la vida. Creer que el manejo de los afectos es algo que tan solo facilita o dificulta el aprendizaje, como un elemento más que pudiera tomarse en cuenta o no, constituye un reduccionismo, en tanto quien aprende es la persona y aprender es una actividad que la implica íntegramente. No se trata, desde nuestra perspectiva, de ocuparse del manejo de los afectos en la actividad de aprendizaje como de un momento distinto, sino de promover el desarrollo del pensamiento teniendo conciencia de que en el curso de ese desarrollo lo emocional está presente orgánicamente y se expresará en forma de variables que tendremos que aprender a leer, interpretar y trabajar con ellas, no excluir o ignorar iatrogénicamente, porque comprometen, en gran medida, la calidad misma del aprendizaje.

Estereotipo 2: En la relación entre el educador y la persona que aprende existe una asimetría clara en términos de poder, que se expresa en quien domina el conocimiento y en que este conocimiento, en tanto está instituido, no es cuestionable, está dado como una verdad. Esta asimetría que se expresa aquí de forma particular reproduce las lógicas de dominación y diferenciación social. El estudiante se forma para reproducir estas lógicas. La educación es un acto de dominación.

Reto: Las relaciones entre el educador y el estudiante deben dotar a este último de la posibilidad de empoderarse, cuestionar y transformar lo instituido. Si bien el educador posee el dominio de un método que el estudiante no domina, su fin es crear una relación que le permita a este apoderarse del método y ser autónomo en el aprendizaje, para incluso poder prescindir del educador en un futuro. La educación se convierte en un acto de liberación y este es su compromiso ético más importante.

Estereotipo 3: En la educación lo esencial es el contenido y la información que se transacciona.

Reto 3: La educación es un proceso de relaciones sociales, el contenido de estas relaciones, la forma en que se dan, su lógica y su ética, son componentes esenciales de lo que se aprende.

| Estereotipias en el imaginario social académico | Retos |
|---|---|
| Fragmentación entre lo personal y lo profesional Educar=Brindar información + desarrollo de habilidades técnicas | Educar=dominio de métodos que garanticen la autonomía y la autogestión y que suponen recursos intelectuales pero también personales. Desarrollo integral de la persona. |
| Educar = Acto de dominación. Asimetría en el uso del poder. El educador domina el método y brinda el contenido. | Educar: Acto de liberación. El educador comparte el método y busca anularse a sí mismo en la relación. |
| Foco de atención: la información, los contenidos, las habilidades técnicas. | Foco de atención: la educación como proceso de relaciones sociales. |

Fig. 1 Algunos de los principales estereotipos y retos en materia de prácticas educativas.

¿Por qué consideramos que son estos y no otros los estereotipos por superar y los retos que asumir? Por que la sociedad cubana está inmersa en un proceso de transformaciones importantes, que si bien parten del replanteamiento del modelo económico tienen un impacto significativo en el orden social y en el orden de lo simbólico. Se vienen dibujando brechas de equidad que tendremos que aprender a trasegar y la educación es un mecanismo importante que puede servir a esos fines. Los retos anteriores nos hablan precisamente de la potencialidad de la educación como mecanismo para el cambio. Los jóvenes están abocados a asumir un protagonismo en el proceso de diseñar el futuro de la sociedad cubana y su propio futuro. En este sentido consideramos que las metodologías grupales, por su énfasis en la participación y construcción colectivas, pueden constituirse en instrumentos que viabilicen una educación emancipadora.

Coordenadas para una práctica educativa del cambio

Nuestra propuesta es el uso del grupo como dispositivo simultáneamente para la investigación educativa y para la orientación personal-profesional en el contexto de la Educación Superior. ¿Cómo el grupo permite responder a estos retos?

En el grupo de aprendizaje, por su propia naturaleza, todo el tiempo se trabajan dos dimensiones de manera convergente, el contenido específico que se enseña y la forma en que las personas se relacionan con el educador, con sus pares, consigo mismo y con el contenido durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el grupo de por sí no garantiza una educación para el cambio, depende desde qué referente operar con el grupo. Trabajar con grupo supone contar con una epistemología y un referente teórico-metodológico específico del cual se tenga conciencia, que permita el diseño de estrategias coherentes con los objetivos declarados. Esto es contrario al tecnicismo que encontramos en prácticas cotidianas donde el trabajo grupal se reduce a la aplicación de múltiples técnicas participativas, sin que exista una concepción lógica y estratégica del grupo como proceso educativo.

Conscientes de que este no es un problema resuelto en la psicología, creemos válida la posibilidad de integrar propuestas desde diferentes referentes. Existen autores cubanos que se han aventurado en esta dirección: Bermúdez., García, Marcos, Pérez, Pérez & Rodríguez (2002); Fernández (1998); Marcos (1999, 2005); Calviño (1998); Del Pino (1998), Arias (2009), Valdés (2007), Oliva (2010) y Almeyda (2009, 2012).

En sentido general, estos autores reconocen que entre las formas de trabajo con grupos más presentes o influyentes en su quehacer se encuentran la Dinámica de grupo (Kurt Lewin), los Grupos de encuentro (Carl Rogers), los Grupos operativos (Enrique Pichón Riviére) y el Psicodrama (Jacob Levy Moreno).

La diversidad de estos referentes invita a la posibilidad de integrar. La integración supone como punto de partida la definición de un referente epistemológico y teórico desde el cual posicionarse para la valoración crítica de las producciones que se toman como antecedentes. El Enfoque Histórico Cultural (EHC), por su orientación dialéctica, nos brinda la posibilidad de encontrar vínculos, identificar los elementos comunes y diferentes entre las propuestas. Integrar, desde nuestro punto de vista, supone el establecimiento de principios epistemológicos y teóricos organizadores como punto de partida y la producción de un esquema interpretativo que es cualitativamente diferente a cada una de las propuestas que se toman como referencia, aunque incluya elementos esenciales de ellas. Esto diferencia la integración de las posturas eclécticas.

En las alternativas metodológicas que proponemos para trabajar el grupo son referentes importantes los siguientes:

Grupos operativos. *“Quebrar la estereotipia con reflexión”*: Rescatamos de esta propuesta la manera en que se enfocan la relación dialéctica entre lo individual y lo social, así como entre lo instituido socialmente en forma de estereotipia y lo nuevo, emergente, instituyente que se construye de manera colectiva en el contexto grupal. También es importante el lugar que se le concede a la capacidad de reflexión y cuestionamiento como mecanismos de ruptura con lo instituido.

Algunas de las características esenciales que definen los grupos operativos son:

1. Se trabaja en la ruptura de los estereotipos y sobre la superación de la resistencia al cambio.
2. Se promueve una lectura crítica de la realidad y se promueven comportamientos de adaptación activa.
3. Es un grupo centrado en la tarea cuyo funcionamiento se ajusta a un encuadre, y la tarea en su lógica responde a los dos puntos anteriores.

Desde el punto de vista operativo rescatamos los elementos centrales en la concepción del proceso grupal (noción de tarea, encuadre, ECRO—Esquema Conceptual Referencial Operativo—, roles, lo manifiesto y lo latente en la dinámica grupal).

Grupos de encuentro. *“Las relaciones”*: Rescatamos de esta propuesta una filosofía de las relaciones interpersonales que asumimos como recurso técnico esencial.

Psicodrama. *“La acción que convoca a pensar y a sentir”*. Rescatamos de esta propuesta la articulación que logra entre cuerpo, palabra y acción, lo que permite traer al contexto grupal vivencias muy cercanas a su modo real de existencia. El espacio psicodramático propicia la expresión de la subjetividad y sus más profundos conflictos con una fuerte implicación emocional. En este sentido posee un valor correctivo, reconstitutivo de la subjetividad, porque la expresión emocional va acompañada de la resignificación de las experiencias de vida y la constitución de nuevos sentidos. Otro valor en relación con esto es la posibilidad que brinda de realizar un viaje en el imaginario grupal e individual hacia cualquier dimensión temporal (pasada, presente y futura).

Sobre la base de estas coordenadas a continuación presentamos dos alternativas metodológicas de grupos de aprendizaje en el contexto de la formación de los profesionales de la psicología.

Grupo de aprendizaje para el desarrollo de los procesos autovalorativos en jóvenes que se forman como profesionales de la psicología³(Oliva, 2010).

En esta experiencia implementamos un grupo de aprendizaje orientado específicamente a desarrollar los procesos autovalorativos de un grupo de jóvenes estudiantes de psicología, dada la importancia que tiene en esta profesión el desarrollo de esta dimensión subjetiva.

Como presupuestos teórico-metodológicos esenciales que orientaron el trabajo citamos los siguientes:

³ Investigación realizada en opción al Grado de Máster en Psicología. Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. La Habana, 2010.

-El grupo es viable en tanto potencia las zonas de desarrollo próximo de las personas que lo integran, desde el manejo de la relación contradictoria entre lo individual (ECRO individual) y lo producido colectivamente (ECRO común). (El grupo como un “otro” colectivo.)

-El grupo construye una tarea que lo centra sobre la base de un problema concreto que desea resolver, marcando su finalidad, el sentido y la dirección del aprendizaje que se busca (contrato coordinación-participantes).

-Se intenciona por la coordinación la exploración máxima posible de los referentes individuales y la ruptura de sus estereotipos (lo instituido), incluyendo las resistencias que este proceso genera. (Noción pichoniana: el cambio está en la ruptura de las estereotipias que obstaculizan el desarrollo).

-Es necesario establecer un modelo de comunicación y relaciones interpersonales que se constituya como nuevo referente común, basado en la aceptación, la autenticidad y la empatía. (Noción rogeriana: la relación en sí misma es el instrumento esencial para el aprendizaje). El principal escenario de la educación son las relaciones entre quien educa y quien aprende y entre quienes aprenden entre sí, en un proceso que facilita ideas y emociones, que solo surgen al calor de la reflexión conjunta y espontánea, en un espacio que por su naturaleza recrea las lógicas de los escenarios de reales de la vida.

-Se actualizan en el aquí y ahora del grupo vivencias y experiencias de vida que son re-significadas con el acompañamiento, la orientación y la ayuda que el grupo brinda. Se entrenan estilos de afrontamiento y solución ante eventos significativos. (Noción psicodramática)

Estos principios generales se operacionalizaron de la siguiente forma:

Fase de identificación y exploración de problemáticas: En esta fase realizamos el levantamiento de un conjunto de problemáticas mediante un proceso de indagación intencionada con los estudiantes.

Fase de diseño y ejecución: Determinamos promover el desarrollo de los procesos autovalorativos de los estudiantes en respuesta a sus propias demandas, a través de una alternativa de grupo de aprendizaje.

La convocatoria al grupo fue la siguiente: “El conocimiento de sí mismos”. El aprendizaje grupal se estructuró en ocho sesiones de trabajo a lo largo de todo un semestre académico, las sesiones fueron de aproximadamente una hora y media cada una. La primera sesión correspondió al momento de encuadre grupal, las seis sesiones siguientes constituyeron sesiones temáticas de desarrollo sobre diversos contenidos, y la última sesión, fue una sesión de cierre.

Aunque cada sesión tuvo objetivos y temas específicos a tratar, se concibió todo el proceso de manera sistémica, cada sesión se definió desde su relación con las otras y en relación con la tarea grupal, como elemento rector del sistema. El encuadre de la primera sesión fue retomado y repensado en las posteriores.

Sesión del encuadre grupal o “negociación inicial”: En el momento del encuadre se llegó a un acuerdo sobre toda la organización del trabajo en grupo, que fue el primer paso en la conformación de un esquema referencial común. Se exploraron las expectativas y demandas con que los estudiantes arribaban al grupo. A partir de aquí, se facilitó la toma de decisiones para acordar la tarea grupal, los objetivos en términos de acciones concretas y las normas que regularían el

trabajo. Como resultado quedaron delimitadas, formando un esquema de referencia flexible: demandas y expectativas del grupo, tarea grupal, objetivos, acotación de tendencias en el uso de los métodos de trabajo y normas de funcionamiento.

Sesiones temáticas: Las sesiones temáticas se desarrollaron en torno a seis temas esenciales que fueron traídos al grupo paulatinamente en forma de núcleos de interés por parte de sus miembros: los vínculos familiares, su cosmovisión, la representación que tienen de sí y las emociones que están asociadas, sus ideales y su visión del futuro.

Sesión de cierre: El grupo valoró el desarrollo del espacio de aprendizaje grupal en general. Los miembros evaluaron el grupo y la coordinación, tanto como a sí mismos, por lo tanto, fue una evaluación y una autoevaluación. La coordinación facilitó un espacio para sistematizar conocimientos construidos, tanto colectivos como individuales, y la retroalimentación sobre el trabajo realizado.

Recursos técnicos: El principal instrumento lo constituye el diálogo mismo que la coordinación emplea con dos intenciones: primero, hacer cada vez más tupidas y de mayor calidad las redes de relaciones a lo interno del grupo, promoviendo una comunicación sustanciosa y auténtica en la heterogeneidad de su contenido; segundo, disparar procesos de autorreflexión.

Las técnicas fueron esencialmente empleadas para auxiliar el diálogo y facilitar la reflexión, la producción y sistematización de ideas, la evaluación y la comunicación. Su uso no estaba predeterminado de forma rígida desde el inicio de la sesión, sino que la coordinación llevaba un referente que fue utilizando en función de las lecturas de las dinámicas grupales, los emergentes, las características propias de la sesión y las producciones del grupo.

En general, se emplearon técnicas para desarrollar el caldeamiento; técnicas encausadas al análisis y la producción de ideas sobre los diferentes temas; técnicas dirigidas a estimular el diálogo; técnicas de expresión psicográfica; técnicas psicodramáticas; técnicas de cierre dirigidas a sintetizar ideas esenciales y valorar las experiencias. Los recursos técnicos permitieron la expresión integral, verbalmente, por escrito, de manera gráfica, y también de manera corporal, en dimensiones tanto individuales como colectivas.

Rol asumido por la coordinación: En general, la coordinación orientó la dinámica grupal hacia el cumplimiento de la tarea. Observó y realizó una lectura de todos aquellos fenómenos que emergieron en la dinámica grupal: los diversos roles, los contenidos manifiestos y latentes, el clima psicológico, las resistencias y las transferencias.

Su estrategia esencial fue promover el diálogo, de manera tal que se hiciese visible para todos, la diversidad y heterogeneidad en cuanto a vivencias, saberes, experiencias de vida, para visualizar este contraste y, desde ahí, avanzar hacia un referente común que promoviese el desarrollo de los referentes individuales.

Fase de evaluación: Se desarrolló una evaluación participativa a lo largo de todo el proceso, con un fin diagnóstico y orientador. La evaluación participativa se caracteriza por minimizar la distancia entre el evaluador y los beneficiarios, y en el caso de nuestra investigación particular, se rigió por los siguientes principios (Instituto Cooperativo Interamericano, 1997, p. 78 citado por Romero, 2004, p. 612):

Fue integral: Consideró los diversos factores que influyeron sobre el desarrollo del grupo. *Sistemática*

y continua: Fue un proceso organizado a lo largo de todas las sesiones con cierres parciales.

Acumulativa: En el momento de evaluación general se tomaron en cuenta las evaluaciones parciales realizadas desde las primeras sesiones.

Objetiva: Intentó reflejar el verdadero desarrollo del grupo sin absolutizar los resultados.

Participativa: Se tomaron en cuenta las valoraciones, tanto de la coordinación, como de cada uno de los miembros del grupo, desempeñando estos un papel protagónico.

Educativa: En los diferentes momentos los cierres evaluativos sobre el desarrollo del grupo y los estudiantes, permitieron a ellos y a la coordinación, identificar las principales carencias, déficits, y pensar en alternativas para su superación.

Desde estos principios se procedió de la siguiente manera:

Se registraron todas las sesiones, tanto en lo referente a la dinámica grupal como a los contenidos temáticos manifiestos, lo cual constituyó el instrumento fundamental para la evaluación de lo que acontecía en el grupo. Para el registro escrito de las sesiones funcionaron dos alumnas ayudantes en el rol de observadoras. Estas fueron presentadas al grupo desde el momento inicial del encuadre.

Para el *procesamiento de la información* se realizó el *análisis de contenido*. Se interrelacionó el *análisis del contenido temático* sobre la base de las reflexiones, las vivencias expresadas, las elaboraciones individuales y grupales que se produjeron durante cada momento del proceso y las referencias explícitas con que las personas se autovaloraban y valoraban la experiencia de aprendizaje; el *análisis de las producciones grupales* (dibujos, elaboraciones de ideas en papelógrafos, dramatizaciones, poemas colectivos); y el *análisis de la dinámica grupal* en cada sesión, tomándose en cuenta sus diferentes componentes (roles, transferencias, resistencias, contenidos latentes y explícitos) (Bermúdez y cols. 2002) e indicadores de desarrollo del grupo (pertenencia, cooperación, pertinencia, comunicación, telé, aprendizaje y actitud positiva ante el cambio) (Pichón- Riviére, 1969).

Los análisis anteriores permitieron la triangulación en el procesamiento de la información, confiriéndole mayor validez y objetividad a los resultados obtenidos.

Los ejes medulares sobre los cuales se centró la evaluación de la experiencia fueron el proceso grupal y el desarrollo de los procesos autovalorativos, objeto en cuestión de la investigación. En ambos casos se tomó en cuenta la aparición de los indicadores definidos para la evaluación de ambas categorías.

En este sentido, en cada sesión se evaluaron los avances en la tarea, se identificaron las principales carencias en el desarrollo, las principales contradicciones, zonas de conflicto y malestar, demandas, etc. Sobre la base de este diagnóstico, se orientó la reflexión en torno a sí y la toma de conciencia.

Jugó un papel importante la valoración que refieren los estudiantes sobre su propio desarrollo y el desarrollo del aprendizaje en el grupo. Al inicio y cierre de cada sesión, expresaban sus vivencias y juicios valorativos sobre la experiencia. Esto constituyó una información esencial, tomando en cuenta que los resultados de una influencia educativa no son absolutos, ni homogéneos para todos

los participantes, sino que están mediados por la subjetividad de cada uno.

Dada la naturaleza del método grupal utilizado y del objeto mismo de la investigación, es esencial para la evaluación que los sujetos realicen un autoanálisis a través de la experiencia, reflexionen en torno a qué han aprendido, qué les falta por aprender, cómo han evolucionado durante el desarrollo del grupo, qué han vivenciado. Que los estudiantes logren realizar esto, además de brindar un contenido desde donde evaluar el aprendizaje, también es un indicador del desarrollo de los propios procesos autovalorativos.

Programa de orientación profesional encaminado a la formación de la identidad profesional de los estudiantes de psicología⁴ (Almeyda, 2012)

¿Por qué es pertinente la realización de este programa en el contexto del curso propedéutico?

Para fundamentar la pertinencia del programa de orientación profesional en este espacio debemos referirnos a su coherencia con la finalidad de lo que se entiende por un curso propedéutico. Si nos dirigimos a las raíces del término podremos comprender su significado: *propedéutico* proviene del griego *πρό* (antes) y *παιδευτικός* (referente a la enseñanza). Significa enseñanza preparatoria para el estudio de una disciplina. (DRAE).

Teniendo esta idea como referente consideramos que un curso propedéutico dirigido a estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Psicología, debe estar encaminado hacia la potenciación del desarrollo de determinadas habilidades que faciliten la inserción del estudiante a la carrera, así como su desarrollo personal-profesional.

La implementación de este programa en el curso propedéutico constituye una acción pertinente pues favorece la iniciación del estudiante en la carrera de psicología. Potenciar desde estos primeros momentos el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica acerca del vínculo con su futura profesión, favorece la identificación y toma de conciencia en torno a problemáticas concernientes a la relación estudiante-formación profesional como psicólogos/as.

Este logro constituye una condición *sine qua non* para el desarrollo de una actitud responsable por parte de los estudiantes respecto a su proceso de formación profesional. Igualmente es un punto de referencia importante de cara al conocimiento de la situación en la cual arriban los estudiantes a la carrera en la medida en que ese conocimiento dibuja el camino de la influencia educativa que debemos desarrollar para contribuir a la formación del sentido identitario hacia la profesión.

La formación de la identidad profesional como psicólogos/as, responsabilidad del proceso de formación profesional

Consideramos que en el proceso de formación profesional de los futuros psicólogos/as constituye una tarea de primer orden la estimulación de la autorreflexión en torno a sí mismos como estudiantes y futuros profesionales. El desarrollo de una actitud reflexiva y problematizadora del vínculo con la profesión se erige como una condición invariante de cara a contribuir al desarrollo de una identidad profesional consciente en el psicólogo/a. Partimos de la idea de que ser psicólogo/a implica mucho más que poseer una formación, un título que lo acredite y demostrar el dominio de un campo de

⁴ Investigación presentada en opción al Grado de Máster en Psicología. Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. La Habana, 2012.

conocimientos científicos. Estas dos condiciones son necesarias más no suficientes para el ejercicio profesional del psicólogo/a. Implica además una toma de conciencia sobre sí mismo como persona y como profesional que nutra el sentido de mismidad, así como el desarrollo de un sentido de pertenencia a su futura profesión.

Orientación profesional en la formación del psicólogo/a. Una alternativa para el desarrollo del sentido identitario hacia la profesión

Las acciones que se realicen como parte de la orientación profesional durante el proceso de formación profesional como futuros psicólogos/as deben tener un carácter sistémico e institucionalizado. (Del Pino, 1998).

Esta propuesta que presentamos se inserta en un espacio curricular de la formación de psicólogos/as. Sus objetivos se corresponden con las necesidades de desarrollo de los estudiantes al ingreso a la educación superior y en particular al estudio de la psicología en tanto sienta las bases para un proceso de identificación con la profesión que se sustente en la ruptura de estereotipos construidos socialmente en torno a la psicología y en el movimiento hacia una noción más científica de esta. Al mismo tiempo se potencia la autorreflexión como mecanismo que permitirá una toma de conciencia de las características personales que podrían favorecer o limitar el éxito en el estudio y ejercicio de esta profesión. Este es un proceso imprescindible si queremos que nuestros estudiantes asuman su formación profesional con responsabilidad.

En coherencia con lo planteado hasta el momento la célula funcional del proceso de orientación profesional será la problematización de la relación sujeto-profesión. (Del Pino, 1998). Consideramos necesaria la emergencia de una relación contradictoria y conscientemente valorada por el sujeto respecto a su futura profesión. La relación que cada sujeto establezca será única más se desarrollará en vínculo con los otros. Quiere decir que este es un proceso mediado que acontece en este caso en un contexto de relación de ayuda. La relación con un otro es esencial, pues la conformación de la identidad profesional demanda del vínculo con otros sujetos que son portadores de las contradicciones que caracterizan la profesión en una época dada, unido con una solución personal desarrolladora de estas a favor de la profesión y de las cualidades esenciales que demanda su ejercicio adecuado.

Según Del Pino (1998), esta problematización constituye una regularidad psicológica necesaria del proceso de conformación de la identidad profesional. La calidad de los vínculos que se logren establecer entre el sujeto y su futura profesión marcará la conformación de su sentido identitario hacia la profesión.

De este modo coincidimos plenamente con una de las ideas que se refleja en el plan de estudios D, cuando se refiere a las exigencias del estudio de una carrera como la psicología, que tanto en su carácter de disciplina científica como en sus acciones profesionales no tiene antecedentes en la formación intelectual de los niveles de enseñanza previos. Esta condición exige que su estudio comience desde los conocimientos e intuiciones que los estudiantes han formado acerca de la psicología de manera espontánea a partir de su experiencia personal o de las influencias de los grupos de socialización a lo largo de su vida. Así, los objetivos de la formación comienzan precisamente desde la exploración de los conceptos espontáneos que los estudiantes tienen y su modificación hacia conceptos científicos, a partir del dominio paulatino de referentes filosóficos y epistemológicos.

Esta propuesta es entonces una primera aproximación a las nociones científicas que luego van a tener que desarrollar a lo largo de la carrera. Cuestiones esenciales que deben ser definidas (¿Qué es la psicología? ¿Cuáles son los campos de actuación profesional? ¿Cuáles es el perfil profesional del psicólogo?), se trabajan durante este programa. Estos contenidos abordados responden a algunos de los objetivos del plan de estudios que deben ser alcanzados durante el primer año de la carrera, o sea, que los estudiantes:

- 1- Perfilen su vocación hacia la psicología, a partir del tránsito de conceptos y creencias del sentido común hacia concepciones científicas y dialéctico-materialistas acerca de la subjetividad y los fenómenos psíquicos.
- 2- Valoren las principales características éticas de la carrera y la profesión, en especial, la responsabilidad, la honestidad intelectual, la vocación de servicio social, el humanismo y el respeto absoluto al ser humano.

Por otra parte, las acciones que se despliegan en el programa contribuyen a la adaptación efectiva de los estudiantes al centro, a su familiarización con la carrera y a la interiorización consciente del papel que esta desempeña en la sociedad, todo lo cual propiciará el desarrollo de motivos estables hacia la profesión. Estos son objetivos centrales de cualquier acción de orientación profesional que se realice en el contexto de la educación superior, sobre todo en el primer año de la carrera.

Objetivo general del programa de orientación profesional: Potenciar la problematización de la relación entre los estudiantes y la psicología como ciencia y profesión, en tanto regularidad psicológica necesaria del proceso de conformación de la identidad profesional.

Objetivos específicos:

1. Favorecer la reafirmación de la elección profesional: El mecanismo consiste en la reconstrucción de la dinámica histórica de los vínculos con la psicología, haciendo énfasis en el proceso de elección profesional. Crear las condiciones necesarias para que los estudiantes re-vivencien su proceso de toma de decisión vocacional bajo condiciones favorables, que permiten resignificar su decisión hacia una elección profesional responsable.
2. Potenciar el desarrollo de una noción científica y real de la psicología: La estrategia será la actualización de los contenidos que se articulan en el imaginario social instituido y el análisis crítico en torno a estos, para favorecer la ruptura de creencias, mitos y estereotipos asociados a la psicología.
3. Potenciar el desarrollo de los procesos autovalorativos comprometidos en la esfera profesional: El mecanismo consiste en la estimulación de la autorreflexión de los estudiantes en torno a la relación entre las exigencias de su futura profesión y sus cualidades personales. Esta mirada interior permitirá identificar en sí mismos las cualidades que favorecen o entorpecen su desempeño como estudiantes y futuros profesionales de la psicología y en consecuencia una actitud favorable hacia el cambio.

Contenidos a trabajar en el programa

- 1) El proceso de elección profesional. Factores que influyeron en la toma de decisión profesional. Motivaciones que llevan a los estudiantes a seleccionar la carrera. Análisis en torno a la presencia o

no de la autodeterminación en el proceso de elección profesional. Reconstrucción histórica del vínculo de los estudiantes con la psicología.

2) Imaginario en torno a la psicología y al rol del psicólogo/a. La psicología como ciencia y profesión. Misión del psicólogo/a. Esferas de actuación profesional de los psicólogos/as. Perfil profesional del psicólogo/a.

3) Vínculo persona-profesión (Autoconocimiento). Análisis de las características que favorecen o entorpecen el éxito en el estudio y ejercicio de la profesión. Actitud personal ante el cambio.

Método: El grupo como instrumento para la orientación profesional

En esta experiencia el grupo tiene una doble significación, pues es al mismo tiempo una condición de existencia necesaria para la gestación del sentido identitario hacia la profesión y nuestro principal instrumento de trabajo.

El Grupo de orientación lo concebimos como un “Grupo de aprendizaje con un objetivo definido que pretende alcanzar en un período de tiempo determinado, mediante la realización de una tarea común. En tanto grupo de aprendizaje su finalidad es conocer algo nuevo, lo que implica cambiar, moverse de una situación, inicial, actual, a una nueva, superior, no concebida. Lo que el grupo desea aprender se concreta en una tarea que se convierte en el objetivo final que se pretende alcanzar”. (Bermúdez, García, Marcos, Pérez, Rodríguez, 2002, p. 145).

En particular este grupo de orientación puede ser definido como un grupo de aprendizaje cuyo fin es avanzar hacia el logro de una actitud reflexiva y crítica en torno a la psicología. El mecanismo base para el logro de este fin es la problematización conjunta de la relación entre los estudiantes y la psicología como ciencia y profesión.

Planificación de las sesiones del grupo de orientación profesional

El diseño de las sesiones responde a una estrategia metodológica general encaminada al cumplimiento de los objetivos del programa, donde cada una de las sesiones contribuye a su cumplimiento.

En el diseño de cada una de las sesiones se respetan los momentos invariantes por los que atraviesa la dinámica grupal: Caldeamiento, Desarrollo y Cierre. Cada uno de estos momentos tiene un objetivo particular pero todas las acciones que se realizan responden a la estrategia general de la sesión.

Organización y ejecución de las sesiones grupales. Las sesiones grupales se realizaron en el salón “Ernesto González Puig” de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Este salón cuenta con todas las condiciones necesarias para el óptimo desarrollo de una sesión grupal.

Se realizaron seis sesiones grupales entre los días 5 y 16 de septiembre del 2001, durante las dos primeras semanas del curso 2011-2012, en el contexto del curso propedéutico para los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de psicología. Las sesiones se alternaban con otras actividades del curso propedéutico. Se realizaron en el horario de la mañana con dos horas de duración cada una de 10 a 12 m.

El equipo de coordinación estuvo compuesto por cuatro miembros. En esta experiencia asumí el rol de coordinadora y me acompañaron tres estudiantes de tercer año que desarrollaban el rol de observadoras y registradoras de la dinámica grupal. Cada una con tareas específicas, Deybis se encargó de describir lo que acontecía en la sesión lo más fielmente posible, Lía observaba e interpretaba la dinámica grupal, mientras Laura filmaba la sesión y tiraba fotos. De esta manera se garantizó el registro de todo lo acontecido a lo largo de la experiencia.

Recursos técnicos

Los recursos técnicos que se utilizaron en la experiencia grupal contribuyen al cumplimiento de los objetivos del programa de orientación profesional.

En este sentido, se considera que la potenciación del diálogo consigo mismo y con los demás, que se produce como resultado de la autorreflexión y reflexión conjunta en un espacio de interacción, constituye una condición necesaria para el desarrollo en los estudiantes de una actitud reflexiva y crítica en torno a su vínculo con la psicología.

La autorreflexión y reflexión conjunta se potencian en el contexto de la experiencia grupal a través de la movilización de la expresión verbal, gráfica y corporal. Se trabaja con el sentir, pensar y actuar con la intención de penetrar en todas las dimensiones de la existencia humana.

Los recursos técnicos utilizados responden coherentemente a los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la concepción del proceso grupal desde la cual se construye esta propuesta de programa de orientación profesional.

En este sentido se sustenta la necesidad de la articulación coherente, en función del cumplimiento de los objetivos de cada una de las sesiones, de recursos psicodramáticos, la discusión grupal (en el grupo como un todo y en pequeños subgrupos), técnicas gráficas y de expresión escrita, utilización de la música y empleo de materiales audiovisuales. A través de la implementación de esta diversidad de recursos técnicos se persigue propiciar la expresión libre de vivencias en torno a la profesión y a sí mismos, comprometidos en el entorno de vida estudiantil-profesional.

Técnicas psicodramáticas y discusión grupal. Estas técnicas son empleadas debido al valor que poseen las “representaciones dramáticas” para actualizar en el contexto del grupo contenidos que expresan las situaciones que caracterizan los contextos reales de actuación de los sujetos. Estas representaciones son analizadas y enriquecidas mediante el uso de técnicas psicodramáticas (espejo, cambio de roles, doblaje, soliloquio, monólogos etc.). La utilización del juego dramático durante la experiencia grupal es de gran valor ya que mediante el mismo se amplía considerablemente el campo de expresiones en el grupo, propicia la realización de las interpretaciones pertinentes a través de la propia dramatización, y favorece la “objetividad” y profundidad con relación a los problemas que se analizan. Como muestra de la utilización en la experiencia de recursos clásicos del psicodrama podemos mencionar: construcción de imágenes y/o estatuas colectivas, construcción de una galería de arte, la dramatización de escenas, la tienda mágica, el encuentro con el niño que fui, entre otros.

Técnicas gráficas y de expresión escrita: En el contexto de la experiencia grupal se emplearon instrumentos que fueron pensados y diseñados con vistas al cumplimiento de los objetivos del programa. Así, se potencia la expresión gráfica mediante los dibujos titulados “La Psicología y yo” “La balanza” “Mi distinción personal”, mientras que la expresión escrita encuentra su espacio a través de

recursos como “La carta inconclusa: ¿Por qué psicología?”. Estos recursos se realizan de manera individual y son insertados en la dinámica del grupo con la intención de potenciar los procesos de reflexión y autorreflexión.

Algunos de estos ejercicios se orientan para su realización entre una sesión y otra. Estos ejercicios de enlace permiten que la experiencia trascienda el aquí y ahora del grupo, lo cual contribuye a la continuidad y sistematicidad del trabajo realizado en las sesiones. Todos estos ejercicios son incorporados a la dinámica de la sesión como complemento de las acciones de autorreflexión e interacción y van encaminados a la potenciación de la reflexión y discusión grupal en torno al tema.

Se aprovechan las habilidades de los estudiantes en el trabajo con los **medios audiovisuales**, su interés y motivación con el diseño y disfrute de ellos. En un ejercicio de enlace se les orienta la realización de un material audiovisual a través del cual presentaran la información obtenida en las entrevistas sobre la psicología que le hicieron a personas del pueblo.

Procedimiento para el registro, procesamiento y análisis de la información

Como se explicó, el equipo de coordinación desempeñó un rol esencial en el registro y recopilación de todo lo producido en el grupo. Todo lo acontecido en la experiencia está objetivado en relatorías, videos de las sesiones, fotos y en todas las producciones de los estudiantes realizadas en el contexto de la experiencia grupal.

Contando con toda esta información, se realizó un análisis por sesión valorando críticamente el cumplimiento de sus objetivos. Tras la realización de cada sesión grupal se analizó la pertinencia de realizar modificaciones al diseño previo del programa de orientación profesional, en función de los contenidos emergentes que afloraban en la dinámica grupal y del avance del grupo con relación al cumplimiento de la tarea.

Cada sesión grupal fue objeto de un análisis e interpretación de la dinámica grupal lo cual implica la comprensión profunda de su dinámica interna, significa detectar y comprender los contenidos latentes de la dinámica grupal, a través del análisis de los fenómenos más significativos que se manifiestan durante la interacción entre los participantes en la actividad grupal. (Bermúdez, García, Marcos, Pérez, Rodríguez, 2002). A esta interpretación se integra el análisis del contenido emergente en cada una de las sesiones. Un análisis integral de estos dos aspectos permite comprender como el grupo como un todo avanza hacia el cumplimiento de los objetivos de la tarea grupal.

Las valoraciones de los miembros del grupo con relación al método de trabajo utilizado en la experiencia de orientación profesional avalan su pertinencia y efectividad: *“Esta forma de trabajar en grupo ha sido muy útil, es una buena forma de aprender diferente a las que estábamos acostumbrados en el pre. Hicimos técnicas muy efectivas para nuestra orientación profesional. Cada técnica hacia que reflexionáramos y aprendiéramos algo. Todas tenían alguna enseñanza para nosotros. Los métodos utilizados nos han ayudado a la hora de expresarnos y decir lo que pensamos. Las dinámicas grupales nos ayudaron para conocernos más y abrirnos como estudiantes y futuros psicólogos”*.

Así, tal cual lo percibieron los miembros del grupo, todo lo realizado en el contexto de las dinámicas grupales respondía al cumplimiento de la tarea grupal y, en consecuencia, al logro de los objetivos del

programa de orientación profesional. Cada técnica o recurso utilizado respondía a la estrategia metodológica general.

El valor del grupo y del psicodrama, como un poderoso instrumento para el cambio y el crecimiento personal, permitió que el impacto de esta experiencia fuera mucho más allá de la toma de conciencia de la situación motivacional en la que se encontraban estos estudiantes en el momento de su ingreso a la carrera. En el espacio grupal se recrea el proceso de elección profesional y se logra que los estudiantes vuelvan a vivenciar este proceso bajo condiciones más favorables. La re-significación de estas vivencias favoreció una reestructuración de la situación social del desarrollo en lo que se refiere a su vínculo con la psicología que permitió la reafirmación de la elección profesional o la toma de conciencia de que no se está en el lugar adecuado.

Referencias bibliográficas

Almeyda, A (2012). Los primeros pasos en el proceso de convertirse en psicólogos. Un programa de Orientación Profesional para estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Psicología. Tesis inédita de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Arias, G. *et al.* (2002). *Nuestro Psicodrama*. São Paulo: DEGASPARI.

Arias, G. (2009). *El psicodrama y los procesos grupales desde el Enfoque Histórico Cultural* (Tesis inédita de Maestría). Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

Bermúdez, R., García, V., Marcos, B., Pérez, L., Pérez, O & Rodríguez, M (2002). *Dinámica de grupo en educación: su facilitación*. La Habana: Pueblo y Educación.

Calviño, M. (1998). *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*. La Habana: Academia.

_____. (2002). *Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Científico Técnica.

Castellanos, A.V. (2002): "El trabajo grupal en las tendencias y enfoques pedagógicos contemporáneos". *Revista Cubana de Educación Superior*, La Habana.

Del Pino, J. (1998). La orientación profesional en los inicios de la formación superior-pedagógica: una propuesta desde el enfoque problematizador. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Del Pino, J; Recarey, F. (s/f). *La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro*. Material Básico del curso de orientación profesional de la maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Domínguez, L. (1995). *Orientación educativa y profesional*. Material elaborado para la Maestría en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Fernández, L. (1998). Educación en contextos grupales. En *Colección Educación Popular* no. 5. La Habana: Caminos.

_____. (1998). Grupos e intervención. Artículo inédito en formato digital.

González, V. (1999). "Pedagogía no directiva. La enseñanza centrada en el estudiante". En: *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. CEPES. Universidad de La Habana.

Moreno, J. L. (1961): *Psicodrama*. Buenos Aires: Horme.

- _____. (1966): *Psicoterapia de grupo y psicodrama*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Oliva, K. (2010). Una propuesta metodológica de grupo de aprendizaje para el desarrollo de los procesos autovalorativos. (Tesis inédita de Maestría). Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- _____. (2012). La importancia de orientar para promover el desarrollo autovalorativo de los y las jóvenes que se forman como profesionales de la Psicología. *Tiempo Latinoamericano*, no. 12 (35). Recuperado en <http://www.educacionsuperior.edu.co/rlpo>.
- Pichón, E. (1980). *El proceso Grupal, del psicoanálisis a la Psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichón-Rivière, E. (2006): "Teoría del vínculo". Buenos Aires: Nueva Visión.
- Valdés, P. (2007): "Educar para la vida en pareja" Tesis de Maestría. Universidad de La Habana, Facultad de Psicología, La Habana.
- Vygotsky, L. S. (1983): *Obras Completas*. Moscú: Pedagógica.
- _____. (1981): "Pensamiento y Lenguaje". La Habana: Pueblo y Educación.
- _____. (1979): "El desarrollo de los procesos psíquicos superiores". Compilación de Michael Cole *et al.* Barcelona: Crítica.

PROYECTOS PROFESIONALES Y VALORES EN ESTUDIANTES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE ARTE

Laura Domínguez García

Giselle Hélène Hernández Rodríguez

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba

Resumen

El trabajo expone los resultados de una investigación orientada a identificar el vínculo existente entre el desarrollo de los proyectos profesionales y los valores asociados al desempeño de la profesión en estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte, pertenecientes a los cursos 2011-2012 y 2012-2013, quienes cursaban el tercer año, y el primer y cuarto años, respectivamente. Esta investigación tiene un carácter descriptivo, se utilizan técnicas abiertas propias de la metodología cualitativa (cuestionarios y entrevistas). También se aplicó una técnica cerrada y se realizó un análisis del Plan de Estudios en lo relativo a los valores declarados en la formación del profesional de esta carrera. Los resultados indican que el contenido de los proyectos profesionales orientan la realización personal y profesional, el reconocimiento social y la superación profesional. Las estrategias para la consecución de dichos proyectos se encuentran parcialmente estructuradas. En cuanto a la temporalidad de los proyectos, en general, no se define un plazo específico. Los obstáculos se prevén como internos o mixtos. Los valores asociados al desempeño de su profesión declarados por los estudiantes fueron: responsabilidad, profesionalidad y honestidad, como parte del contenido de los proyectos futuros orientados al desempeño profesional.

Palabras claves: Proyectos profesionales y valores.

Abstract

The paper presents the results of an investigation aimed to identify links between the development of professional projects and values associated with the practice of the profession, among Bachelor students of Fine Arts Superior Institute of Art, belonging to the 2011-2012 and 2012-2013 courses, who were enrolled in the third year, and the first year and fourth year, respectively. This research is exploratory and descriptive, and use qualitative methodology, with techniques such as questionnaires and interviews, which require the use of content analysis. A closed technique was also applied, and an analysis of the curriculum, concerning the values declared in the formation of this professional career. The results indicate that the contents of the professional projects aim to personal and professional fulfillment, social recognition and oriented professional advancement. Strategies for achieving these projects are mostly partially structured. As for the timing of projects, in general, no specific term is defined. The obstacles are expected, primarily as internal or mixed. The values stated by students, as related to their professional perform, were: responsibility, professionalism and honesty, which are expressed as content of the future projects aimed at professional performance.

Key words: Professional projects and values.

Introducción

Nuestro trabajo se deriva del resultado de una investigación que desarrollamos en el período comprendido entre el 2009 y el 2013, la cual tributó al Programa Territorial del CITMA “Los procesos de socialización de la juventud para el desarrollo de valores”. En ella nos propusimos *caracterizar el desarrollo de los proyectos profesionales y de los valores asociados a su futuro desempeño profesional en estudiantes universitarios*.

En Cuba la juventud se enmarca en la etapa entre los dieciséis y treinta años, ya que se tiene en cuenta que a partir de los dieciséis años de edad el individuo posee los derechos legales al voto, se le otorga el carné de identidad y se le considera una persona responsable de sus actos.

Según Domínguez y Díaz (1997), en la década de los 90 se produjeron un conjunto de transformaciones en la población joven de nuestro país, producto del impacto en la subjetividad de los individuos pertenecientes a este grupo poblacional de la caída del campo socialista y del “período especial”.

Algunos de estos cambios se refieren a la disminución y poco desarrollo de la conciencia de igualdad, problemas en cuanto a la socialización y deterioro en los valores y su formación. También se presentaron numerosas dificultades en el campo educacional, debido al incremento de la falta de motivación para la continuación de estudios, lo que dio lugar a la deserción escolar y, a la vez, a una disminución de las posibilidades de acceso a la enseñanza superior.

Asimismo, aumentó la pasividad juvenil hacia el desempeño de labores sociales y económicas, de las cuales los jóvenes a lo largo de la historia habían sido protagonistas, y ocurrió un éxodo migratorio muy elevado, casi comparable con el que se produjo en los años 60, generándose indicadores de desajuste social como el aumento del alcoholismo, la violencia y la aparición y desarrollo de la prostitución.

Aunque en la actualidad se ha producido una disminución de estos problemas, como resultado de los planes de carácter social desarrollados por la Revolución, entre los que caben destacar los cursos emergentes para trabajadores sociales, maestros, enfermeros e instructores de arte, entre otros; así como la puesta en práctica –a partir del 2002–, en todos los municipios del país, del modelo de estudios de nivel superior de carácter semi-presencial, es necesario analizar el impacto que todos estos cambios han tenido para la subjetividad de nuestros jóvenes y, en especial, en la formación de sus proyectos de vida y sus valores.

En particular, en lo relativo a los jóvenes que se forman en nuestras universidades para las esferas de la ciencia y la tecnología, se afirma que:

Las políticas científicas han sido decisivas para el desarrollo profesional y social, pues se han caracterizado por su relación con la estrategia de desarrollo socioeconómico del país; la flexibilidad de adecuar, según las etapas, los mecanismos institucionales a los requerimientos del momento; haber enfatizado en la formación y desarrollo de los recursos humanos en las instituciones de enseñanza de manera articulada con las necesidades del desarrollo de la ciencia y la tecnología, de forma que hoy la fuerza principal del sector en el país está en su personal (Domínguez, 2005, citada por Castilla, Domínguez y Quintana, 2010, p.4).

Sin embargo, a pesar de los elementos favorables antes mencionados, “...Cuba no escapa a determinadas problemáticas, que también se identifican como obstáculos a nivel internacional para el logro de procesos efectivos de formación de las nuevas generaciones para la ciencia y la tecnología. Así, la migración sur-norte, el llamado “robo de cerebros”, el desinterés hacia las carreras de ciencia – fundamentalmente las ciencias básicas–; así como la inestabilidad de la juventud en el sector y las debilidades en el tratamiento hacia este grupo generacional una vez inserto en las instituciones, ... dificultan su desarrollo y rápida-efectiva inserción”. (Domínguez, 2007, citada por Castilla, Domínguez y Quintana, 2010 pp. 4-5).

En este contexto, el estudio de los proyectos futuros y de los valores en la etapa de la juventud y, en particular, de aquellos vinculados a los estudios y posterior desempeño profesional en estudiantes universitarios, constituye un tema de importancia y actualidad. El nivel de estructuración de los proyectos, la elaboración y factibilidad de las estrategias que diseña el joven para lograrlos, la temporalidad prevista para su consecución, así como su implicación activa en el proceso que conduce a la obtención de los objetivos deseados; todo ello, sobre la base de valores morales y sociales asumidos, conforman importantes contenidos y mecanismos psicológicos distintivos de la personalidad sana y madura que deben desarrollarse en la edad juvenil.

Desarrollo

Cuestiones metodológicas de la investigación

Se trata de una *investigación de carácter descriptivo* y que asume un *paradigma mixto*, en la medida en que, por una parte, se hace uso de *técnicas abiertas* (Cuestionario “Mi futuro profesional”, Cuestionario sobre valores en la esfera profesional y entrevistas) o *semi-abiertas* (Completamiento de frases sobre proyección futura en la esfera profesional), propias de la metodología cualitativa, las cuales requieren para la evaluación de la información brindada por los sujetos del *método de análisis de contenido*. Esta evaluación se realiza mediante categorías preestablecidas que pueden ir variando y reajustándose en el propio proceso de interpretación. Por otra parte, se emplean *técnicas cerradas* (Cuestionario de “Nivelación de valores relacionados con la esfera profesional”), las cuales responden al paradigma cuantitativo y, también, utilizamos los *por cientos* como una de las vías de análisis de la información.

La *muestra* de investigación fue intencional y estuvo conformada por estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte, 72 en total (30 de tercer año del curso 2011-2012 y 42 estudiantes del curso 2012-2013, de ellos 12 de primer año y 30 de cuarto año).

Las *técnicas* empleadas fueron: Completamiento de frases sobre proyección futura en la esfera profesional, cuestionario abierto “Mi futuro profesional”, cuestionario abierto sobre valores en la esfera profesional, cuestionario cerrado de “Nivelación de valores relacionados con la esfera profesional” y entrevistas individuales a profesores y estudiantes. También se empleó el método de “Análisis documental” del plan de estudio de las carreras.

Las categorías de análisis utilizadas fueron:

1. **Proyectos profesionales:** Elaboración cognitivo afectiva del sujeto en cuanto a sus expectativas de desarrollo personal en la esfera profesional y del aporte social que espera brindar a través de su desempeño. Esta categoría abarca los siguientes indicadores:

- *Contenido del proyecto*: Indica hacia qué aspectos específicos del desempeño profesional futuro se orienta el proyecto.
- *Temporalidad del proyecto*: Plazo en el que se sitúa su posible realización, ya sea corto (hasta 1 año), mediano (hasta 5 años) o largo plazo (más de 5 años).
- *Estrategias*: Medida en que el sujeto es más o menos capaz de elaborar, a través de sus operaciones cognitivas, un sistema de acciones encaminado al logro de sus propósitos.
- *Previsión de obstáculos*: Valoración del sujeto acerca de aquellos factores del medio social en que transcurre su vida (externos) o de su propia persona (internos) que podrían limitar o diferir en el tiempo el logro de sus proyectos. Cuando el sujeto hace referencia a obstáculos tanto externos como internos, hablamos de obstáculos mixtos.

2. **Valores**: Formaciones psicológicas complejas de la personalidad que se expresan de manera consciente en un plano interno (reflexivo vivencial) y que son reguladoras de la conducta humana, con un significado valioso en la vida social.

- **Valores declarados asociados al desempeño de la profesión**: Son los valores que exponen los estudiantes como aquellos que constituyen referentes para la regulación de su actuación en la esfera profesional. Constituyen los valores que, a un nivel consciente y valorativo vivencial, son reconocidos por los sujetos como inductores de su comportamiento.

- **Vínculo afectivo**: actitud emocional hacia el contenido expresado.

- Elaboración personal: fundamentación del contenido a partir de juicios y reflexiones propias.

Sobre los proyectos profesionales

Contenido de los proyectos (anexos/tabla 1).

-La mayor parte de los sujetos presentan proyectos profesionales. En cuanto a la *cantidad de proyectos futuros* enunciados, casi la totalidad de los estudiantes expresó tener entre uno y cinco proyectos futuros orientados hacia diversas áreas. El por ciento más significativo en todas las submuestras, *aludió a 3 proyectos*, estando representado por el 41,7% en primer año, el 63,3% en tercer año y 46,7% en cuarto año.

Este resultado se corresponde con lo esperado para esta edad psicológica, pues todas las cuestiones vinculadas al estudio y al futuro desempeño de la profesión se convierten en el centro de la "situación social del desarrollo" propia de la etapa de la juventud y, por tanto, es favorable constatar que en los jóvenes estudiados dichos contenidos formen parte de la proyección futura de la personalidad.

Las *principales esferas hacia las cuales se orientan los contenidos de los proyectos profesionales* y que alcanzan valores iguales o superiores al 30% son:

Realización de sí mismo (59,7%), realización profesional (45,8%), reconocimiento social (43,0) y superación

Estrategias (anexos/tabla 2).

-En lo relativo a las *estrategias* que manifiestan los sujetos para la consecución de sus proyectos profesionales, podemos ver que en la mayor parte de ellos se presentan como "*estrategias*

parcialmente estructuradas” para un 59,7% de la muestra total, aunque se destaca en el cuarto año la presencia en un 60,0% de los sujetos de *“estrategias estructuradas”*, lo cual puede indicar que en el transcurso de la carrera se produce un avance en este indicador.

Temporalidad (anexos/tabla 3).

Con respecto a la *temporalidad* de los proyectos profesionales los sujetos como tendencia se dividen entre los que establecen un plazo para el alcance de estos y los que no lo establecen. En la muestra total sobresale esta última categoría, la de *“plazo no definido”*, con 51,0%, aunque la misma decrece de primero a tercer año. Asimismo, ocupan el segundo lugar en primer año el *“largo plazo”* (21,8%), en tercer año el *“corto plazo”* (33,3%) y en cuarto año el *“mediano plazo”* (32,3%).

La ausencia de un plazo definido para la consecución de los proyectos profesionales pudiera explicarse, en alguna medida, por el hecho de que la mayoría de los proyectos se orientan hacia eventos a ocurrir después de su graduación, siendo este un período de tiempo lo suficientemente prolongado como para que los estudiantes manifiesten cierta inseguridad hacia lo que puede ocurrir, y que se haga posible o no, el logro de dichos proyectos.

Del mismo modo, el establecimiento de un determinado plazo, en el caso de aquellos que lo definen a mediano y largo plazo, podría vincularse con la situación de que los estudiantes ubican la realización de sus planes profesionales en un tiempo posterior a su graduación, ya sea durante el cumplimiento de su servicio social y/o una vez finalizado este.

Previsión de obstáculos (anexos/tabla 4).

- Finalmente, en cuanto a los *obstáculos* percibidos para el alcance de sus aspiraciones futuras se destacan, en mayor medida, los *“obstáculos mixtos”* (41,6%) y los *“obstáculos internos”* (38,8%), lo que pone de manifiesto el desarrollo de la esfera autovalorativa de estos estudiantes y de sus potencialidades de autorregulación, acorde a lo esperado para la edad juvenil, donde existe una fuerte necesidad de autodeterminación.

Sobre los valores asociados al desempeño de la profesión (anexos/tablas 5,6 y 7).

Los *valores declarados asociados al desempeño de la profesión* en la muestra total son la *responsabilidad, la profesionalidad y la honestidad*.

La *responsabilidad* se visualiza ante todo en aquellos proyectos referidos a la superación, a la realización del sí mismo y a la realización profesional, donde los sujetos refieren la importancia de incorporar nuevos conocimientos para lograr un buen desarrollo profesional, de trabajar constantemente en función de sus propios principios, en el hecho de ser autocríticos ante su trabajo y estar sobre todo conscientes de lo que se hace. Algunos ejemplos que ilustran la elaboración que en torno al valor realizan son los siguientes: *“Es saber qué es lo que se quiere y se necesita hacer”*, *“No perder tu propia esencia en el proceso de creación”*, *“Esforzarme para conseguir lo que deseo”*, *“No escatimar esfuerzos a la hora de realizar mi trabajo”*, *“Es estar aquí y ahora”*.

La *profesionalidad* se expresa por los sujetos en el contenido de sus proyectos futuros, ya sea en su propio deseo de graduarse, en la superación que desean alcanzar, así como en aquellos planes que pretenden lograr y cuentan para ello con el amor por su profesión, la ética y la creatividad para alcanzarlos. Con respecto a la elaboración que se realiza del valor, vemos que aparecen conceptos

como: *“El arte necesita que lo sientan”, “Debo amar todo lo que haga para garantizarme el futuro”, “La ética es la línea divisoria que te permite respetarte a ti mismo y a los demás”, “La creatividad es la capacidad de crear algo, de brindar una imagen nueva”.*

La *honestidad* se representa a partir de ser coherentes entre lo que decimos y lo que hacemos, tomar las decisiones correctas de acuerdo con los principios personales y se asocia al contenido de aquellos proyectos donde esperan encontrar su autorealización al poder servir a la sociedad y a la humanidad con su profesión. Los sujetos expresan algunas formas de concebir el valor que ilustran claramente el significado que le asignan. Por ejemplo: *“Es la manifestación de lo que es uno mismo, sin enmascararse y demostrar lo que no está.”, “Es decir lo que piensas”, “Es decir lo que pienso, con lo que me identifico”, “Es ser claro contigo mismo y con los demás, y expresarlo de esta forma en tu obra.”*

Expresión de los valores declarados en el contenido de los proyectos profesionales de los estudiantes

La expresión de los valores declarados en el contenido de los proyectos profesionales de los estudiantes tiene como sustento las elaboraciones cognitivas personalizadas por los sujetos del contenido de estos valores, el vínculo afectivo positivo con que son expresados, así como la totalidad de expectativas positivas que poseen.

Los valores constituyen parte importante del contenido de los proyectos profesionales, desde la aspiración manifestada por los sujetos de considerarlos guía de su práctica profesional futura, e integrarlos desde el presente, en el desempeño de las actividades docentes, laborales e investigativas que realizan.

Los valores declarados pueden participar en la regulación del comportamiento de estos sujetos, y especialmente formar parte del contenido de su proyección futura en la esfera profesional, ya que estas instancias valorativas son contextualizadas a espacios concretos de acción profesional, donde su expresión resulta indispensable para un adecuado desempeño, lo cual constituye la principal aspiración de los sujetos investigados.

A lo largo de las técnicas vemos que, en general, se manifiesta un vínculo afectivo positivo hacia su futura profesión.

En cuanto a la elaboración personal, en una parte de los sujetos constamos una elaboración personal adecuada, mientras en otra parte se observa una elaboración personal media y, por último, un reducido grupo de estudiantes tiene una escasa elaboración personal.

Conclusiones

Los *contenidos* de los proyectos profesionales están referidos esencialmente a la realización de sí mismo, la realización profesional, el reconocimiento social y la superación profesional.

Las *estrategias* orientadas al alcance de los proyectos profesionales se encuentran parcialmente estructuradas, aunque se destaca en el cuarto año la presencia de mayor porcentaje de sujetos con estructuradas, lo cual puede indicar que en el transcurso de la carrera se produce un avance en este indicador.

La *temporalidad* de los proyectos profesionales es el indicador menos desarrollado, ya que sobresale el plazo no definido, seguido del largo plazo en primer año, el corto plazo en tercero y el mediano plazo en cuarto.

Los *obstáculos* percibidos para el alcance de los proyectos profesionales tienden a ser mixtos, seguidos de los internos, lo que pone de manifiesto el desarrollo de la esfera autovalorativa de estos estudiantes y de sus potencialidades de autorregulación, acorde a lo esperado para la edad juvenil, donde existe una fuerte necesidad de autodeterminación.

Los *valores declarados asociados al desempeño de la profesión* que ocupan los primeros lugares son la responsabilidad, la profesionalidad y la honestidad

Los valores constituyen parte importante del contenido de los proyectos profesionales, desde la aspiración manifestada por los sujetos de considerarlos guía de su práctica profesional futura, e integrarlos desde el presente, en el desempeño de las actividades docentes que realizan.

Recomendaciones

Poner en práctica estrategias dirigidas al desarrollo de los proyectos profesionales y de valores asociados a la ética profesional orientadas a potenciar en el proceso docente educativo la motivación profesional de los estudiantes dirigida hacia el contenido de la profesión, aún cuando no demeritamos la importancia de motivaciones externas, como las de ser útil a la sociedad y obtener reconocimiento social en su labor.

Desde los primeros años de la carrera preparar a los estudiantes para su inserción en el mercado laboral.

En investigaciones futuras logara la integración de otros métodos y técnicas que permitan profundizar el estudio de estas formaciones (observación, tareas profesionales que resuelva el estudiante, valoraciones de los profesores sobre el tema, situaciones experimentales).

Crear algún dispositivo basado fundamentalmente en un enfoque cualitativo en su variante denominada investigación-acción para promover en un grupo de estudiantes el desarrollo de las formaciones que fueron nuestro objeto de análisis.

Bibliografía

Castilla, C. (2010). *Socialización para la participación social en instituciones de educación superior*. Tesis de Maestría. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Cuba. Material en soporte digital.

Castilla, C., Domínguez, M. y Quintana, D. (2010). *Orientación Profesional de los estudiantes universitarios hacia el trabajo científico-técnico en Cuba*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Cuba. Material en soporte digital.

Domínguez, M., Castilla G. y Z. Brito (2008). *Resumen ejecutivo del proyecto: La juventud en el sistema de ciencia e innovación tecnológica en Cuba*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana. Material digitalizado.

Integración Académica en Psicología
Volumen 4. Número 12. 2016. ISSN: 2007-5588

Domínguez, M. y M. Díaz (1997). *Reproducción social y acceso a la educación en Cuba. Situación en los 90*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de la Academia de Ciencias de Cuba. La Habana.

Domínguez, L. (2013). Sobre el trabajo educativo y la formación de valores morales y sociales en la Universidad de La Habana. Revista digital *Antropológicas*, no. 68. Cortesía de la Cátedra de Antropología Luís Montané. Red Antropológica Interuniversitaria de Cuba. La Habana.

_____. (2010). *Proyectos futuros en jóvenes cubanos*. Trabajo presentado en el Evento III Taller Internacional sobre Juventud/ Noviembre 2010 y publicado en CD/ ISBN: 978-959-237-276-4

_____. (2007). *Psicología del Desarrollo. Problemas Principios y Categorías*. La Habana: Félix Varela.

Domínguez, L. y R. Giniebra (2013). *Proyectos profesionales y valores asociados al desempeño de la profesión en estudiantes de la Universidad de La Habana*. HOMINIS 2013. VI Convención Internacional de Psicología, celebrada en el Palacio de las Convenciones del 2 al 6 de diciembre. Ponencia Pon 13-11, pp. 4326-5353. Multimedia/ ISBN 978-959-07-3. La Habana: Félix Varela.

ANEXOS

Tabla 1 Cuestionario “Mi futuro profesional”

Contenido de los proyectos por cantidad de sujetos y porcentos

| Categorías | 1er. año (12 sujetos) | 3er. año (30 sujetos) | 4to. año (30 sujetos) | Total (72 sujetos) |
|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| Realiz. de sí mismo | 4 (33,3) | 24 (80,0) | 15 (50,0) | 43 (59,7) |
| Realización profesional | 6 (50,0) | 15 (50,0) | 12 (40,0) | 33 (45,8) |
| Reconocimiento social | 6 (50,0) | 16 (53,3) | 9 (30,0) | 31(43,0) |
| Superación | 3 (25,0) | 17 (56,6) | 3 (10,0) | 23 (31,9) |
| Remuner. económica | 3 (25,0) | 7 (23,3) | 9 (30,0) | 19 (26,3) |

Tabla 2 Cuestionario “Mi futuro profesional”

Estrategias por cantidad de sujetos y porcentos

| Categorías | 1er. año (12 sujetos) | 3er. año (30 sujetos) | 4to. año (30 sujetos) | Total (72 sujetos) |
|------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| Estructurada | 2 (16,6) | 9 (30,0) | 18 (60,0) | 29 (40,2) |
| Parcial. estructurada | 10 (83,3) | 21 (70,0) | 12 (40,0) | 43 (59,7) |
| No estructurada | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tabla 3 Cuestionario “Mi futuro profesional”

Temporalidad por cantidad de respuestas y porcentos

| Categorías | 1er. año (32 respuestas) | 3er. año (30 respuestas) | 4to. año (34 respuestas) | Total (96 respuestas) |
|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| Corto plazo | 0 | 10 (33,3) | 4 (11,7) | 14 (14,5) |
| Mediano plazo | 3 (9,3) | 6 (20,0) | 11 (32,3) | 20 (20,8) |
| Largo plazo | 7 (21,8) | 0 | 6 (17,6) | 13 (13,5) |
| Plazo no definido | 22 (68,7) | 14 (46,6) | 13 (38,2) | 49 (51,0) |

Tabla 4 Cuestionario “Mi futuro profesional”

Previsión de obstáculos por cantidad de sujetos y porcentos

| Categorías | 1er. año (12 sujetos) | 3er. año (30 sujetos) | 4to. año (30 sujetos) | Total (72 sujetos) |
|--------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Externos | 0 | 7(23,3) | 4 (13,3) | 11(15,2) |
| Internos | 4 (33,3) | 12 (40,0) | 12 (40,0) | 28 (38,8) |
| Mixtos | 7 (58,3) | 9 (30,0) | 14 (46,6) | 30 (41,6) |
| No definidos | 1 (8,3) | 2 (6,6) | 0 | 3 (4,1) |

Tabla 5 Cuestionario “Mi futuro profesional”

Valores declarados por cantidad de sujetos y porcentos

| Categorías | 1er. año (12 sujetos) | 3er. año (30 sujetos) | 4to. año (30 sujetos) | Total (72 sujetos) |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Profesionalidad | 10 (83,3) | 16 (53,0) | 20 (66,7) | 46 (63,8) |
| Honestidad | 8 (66,7) | 17 (56,7) | 19 (63,3) | 44 (61,1) |
| Responsabilidad | 11 (91,7) | 10 (33,3) | 22 (73,3) | 43 (59,7) |

Tabla 6 Cuestionario sobre valores en la esfera profesional

Valores declarados por cantidad de sujetos y porcentos

| Valores | Siempre se manifiestan | | | | Casi siempre se manifiestan | | | |
|-----------------|------------------------|--------------|--------------|--------------|-----------------------------|--------------|-------------|--------------|
| | 1ro. | 3ro. | 4to. | Total | 1ro. | 3ro. | 4to. | Total |
| Responsabilidad | 12 (100) | 25 (83,3) | 28 (93,3) | 65 (90,2) | 0 | 10 (33,3) | 1 (3,3) | 11 (15,2) |
| Profesionalidad | 9 (75,0) | 14 (46,6) | 25 (83,3) | 48 (66,6) | 1 (8,3) | 1 (3,3) | 5 (16,6) | 7 (9,7) |
| Honestidad | 3 (25,0) | 24 (80,0) | 20 (66,6) | 47 (65,2) | 3 (25,0) | 6 (20,0) | 3 (10,0) | 12 (16,6) |

| | | | | | | | | |
|--------------------------|---|-------------|----------|-------------|-------------|------------|------------|------------|
| Solidaridad | 0 | 3 (10,0) | 5 (16,6) | 8 (11,1) | 3 (25,0) | 1 (3,3) | 1 (3,3) | 5 (6,9) |
| Compromiso Social | 0 | 4 (13,3) | 3 (10,0) | 7 (9,7) | 2 (16,6) | 1 (3,3) | 2 (6,6) | 5 (6,9) |

Tabla 7 Cuestionario “Nivelación de valores relacionados con la esfera profesional”

Valores declarados en porcentos por cantidad de sujetos

| Valores | Siempre apreciado | | | Apreciado a menudo | | |
|--------------------------|-------------------|------|------|--------------------|------|------|
| | 1ro. | 3ro. | 4to. | 1ro. | 3ro. | 4to. |
| Profesionalidad | 77,4 | 83,3 | 84,8 | 15,5 | 3,3 | 11,0 |
| Compromiso Social | 50,0 | 48,1 | 66,6 | 26,2 | 26,7 | 21,4 |
| Solidaridad | 59,5 | 51,7 | 71,4 | 34,5 | 30,1 | 22,9 |
| Responsabilidad | 79,8 | 80,0 | 95,7 | 15,5 | 33,3 | 4,3 |
| Honestidad | 57,1 | 56,2 | 74,3 | 23,8 | 23,3 | 15,2 |
| Valor material | 46,4 | 36,6 | 65,2 | 25,0 | 30,0 | 21,9 |

FACTORES COGNITIVOS ASOCIADOS A LA COMPRESIÓN LECTORA EN NIÑOS CUBANOS DE SEXTO GRADO

Klency González Hernández

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Ana María Castro Laguardia

Centro de Neurociencias de Cuba

Resumen

La presente investigación pretende determinar la contribución de factores cognitivos (fluidez lectora, memoria de trabajo verbal, vocabulario) al desempeño en comprensión lectora de estudiantes cubanos. En el estudio participaron 102 estudiantes de sexto grado de tres escuelas primarias de Ciudad Escolar Libertad, en La Habana durante el curso 2014-2015; 55 hembras y 47 varones, con edad promedio de 11,64 años. Se empleó un test de manera colectiva y tres tests de forma individual. Los resultados muestran correlaciones positivas significativas entre la memoria de trabajo, la fluidez lectora, el vocabulario y la comprensión lectora, respectivamente. Un desempeño elevado en las tres primeras variables tributa a un mejor rendimiento lecto-comprensivo.

Palabras clave: Comprensión lectora, fluidez, memoria de trabajo, vocabulario.

Abstract

This investigation has pretended to determine the contribution of a joint of cognitive (reading fluency, working memory, vocabulary) for reading comprehension performance of older pupils. The study consisted of 102 sixth grade students, 55 feminine and 47 masculine, from schools sited at Ciudad Escolar Libertad in Havana, Cuba during the course 2014-2015. Two test were administered to participants collectively, and three test were also administered to participants individually. The results show significant positive correlations among work memory, fluency reader, and vocabulary with reading comprehension, respectively. This means that a good performance in the first three variables condition a better reading comprehension fulfillment.

Key words: Reading comprehension, reading fluency, working memory, vocabulary.

Introducción teórica

La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo y necesario para prácticamente todas las actividades de alto nivel, incluidos el aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones. Constituye la finalidad del acto de leer e implica la construcción de una representación mental del significado del texto, poniendo en relación las ideas contenidas en dicho texto con conocimientos previos almacenados en la Memoria a Largo Plazo (Kintsch y Van Dijk, 1978). Al ser un proceso interactivo y estratégico la comprensión lectora puede verse afectada con mucha facilidad.

Estudios consultados reportan preocupantes índices de prevalencia de las dificultades en comprensión lectora. En Inglaterra por ejemplo, un importante estudio revela que aproximadamente

el 10% de los niños entre los 7 y 11 años de edad presentan dificultades para comprender los textos que leen (Ricketts, Nation, y Bishop, 2007; Snowling y Hulme, 2011). En Estados Unidos, el 33% de alumnos de cuarto grado y el 26% de alumnos de octavo grado, leen por debajo del nivel básico (Lee, Grigg, Donahue, 2007). Y en Argentina e Italia, el porcentaje de estudiantes con dificultades específicas para la comprensión de textos oscila entre el 5% y el 10% de la población escolar total (Ferrerres, Abusamra, Casajús, Cartoceti, Squillace, y Sampedro, 2009).

En Cuba no son comunes estos estudios de prevalencia sobre las dificultades de comprensión lectora. Solo encontramos una investigación reciente que reporta que aproximadamente el 27,1% de escolares de quinto grado presenta dificultades para entender e interpretar los textos que leen (González, Otero y Castro, 2016). Esto hace que el tema cobre gran relevancia y se convierta en objeto inminente de investigaciones desde la práctica profesional. Esta relevancia se fundamenta por dos elementos. Primero, el país tiene entre sus objetivos fundamentales mantener la calidad en la educación, y el aumento de estas dificultades pudiera afectar este proceso. Segundo, los índices hallados son un poco más elevados que los encontrados en países con condiciones educativas similares a las cubanas, por lo que sería muy útil conocer con qué están asociadas estas dificultades y cómo pueden mejorarse.

Varias investigaciones consultadas (Therrien 2004; Cain y Oakhill, 2006; Rosselli, Matute y Ardila, 2006; Abusamra, Cartoceti, Raiter, Ferrerres, 2008) reportan que una de las formas para explicar las dificultades de comprensión es estudiando la relación de este proceso con algunos factores cognitivos como la memoria de trabajo, la fluidez lectora y el vocabulario.

La memoria de trabajo (MT) se refiere a los procesos y contenidos activados en forma temporal, involucrados en el control, la regulación y el mantenimiento activo de información relevante para una tarea (Baddeley y Hitch, 1974). Su relación con la comprensión viene dada porque para crear una representación mental coherente del texto el lector debe sostener cierta información en la MT mientras computa las relaciones entre palabras y oraciones, a la vez que inhibe la información irrelevante y actualiza la información relevante (Demagistri, Canet, Naveira y Richard, 2012). Por esta razón, las personas que tienen menos capacidad de memoria operativa pueden tener más fallos en la comprensión (Elosúa, Carriedo y García-Madruga, 2009). En Cuba, resulta relevante al respecto el estudio desarrollado por Amor (2011), que pretendió determinar la contribución de la memoria de trabajo a la explicación de la variabilidad individual en las áreas del rendimiento intelectual y académico. Empleando tareas de memoria de trabajo en dos modalidades: verbal y espacial, se concluyó que la MT constituye un predictor significativo de las competencias lectora y matemática.

La fluidez lectora tiene que ver con la velocidad, precisión y expresividad que alcanza el lector sobre el nivel superficial del texto, lo que le permite pasar a niveles profundos de procesamiento relacionados con la construcción del significado de lo leído (*National Reading Panel*, 2000). Es un componente necesario –aunque no suficiente– para una eficiente comprensión del texto.

Meisinger, Bloom y Hynd (2010), investigaron la relación entre fluidez y comprensión lectora en un estudio donde participaron 66 estudiantes de 3er grado y 29 profesores de 25 escuelas primarias de los Estados Unidos. Los profesores debían dividir a los estudiantes en dos grupos distintos: niños que leían las palabras del texto, pero que no comprendían, y niños que leían con fluidez y entendían lo que leían. Los resultados revelaron que el grupo de los lectores fluidos obtuvo puntuaciones

significativamente más altas en los tests de comprensión lectora que el otro grupo. Además, hubo una diferencia significativa en las medidas de lectura fluida entre los dos grupos, siendo el grupo de lectores fluidos el de mayor cantidad de palabras correctas leídas en 1 minuto.

El vocabulario se refiere a la amplitud, diversidad léxica y habilidad de comprender términos y emplearlos, para adquirir y transmitir significado en relación con un idioma determinado (Cain y Oakhill, 2006). Mientras más rico sea el vocabulario mejor será la comprensión de textos (Lubliner y Smetana, 2005). Los niños con un léxico pobre tendrán dificultades para realizar inferencias e inferir el significado de palabras nuevas.

Nation, Cocksey, Taylor y Bishop (2010), estudiaron la relación entre el vocabulario y la comprensión en una muestra de 83 niños de 8 a 9 años de edad. De este grupo, seleccionaron 15 niños con dificultades de comprensión y 15 niños sin dificultades. Los resultados reportan que los niños con dificultades de comprensión mostraron un vocabulario más débil que el grupo sin dificultades. Los autores explican que el hecho de que el vocabulario esté relacionado con el nivel de comprensión lectora puede ser argumentado por varias vías. Primero, la extensión del vocabulario de un niño puede limitar la comprensión si el texto que intentan leer contiene palabras que ellos aún no conocen. Por otro lado, mientras la lectura provee una oportunidad para aprender nuevas palabras, la comprensión puede poner un límite en el desarrollo del vocabulario. Una tercera posibilidad, es que la relación entre ambas variables puede estar mediada por procesos compartidos como, por ejemplo, el uso del contexto. Concluyen que la relación entre vocabulario y comprensión lectora es interactiva y recíproca.

Las investigaciones consultadas (Demagistri *et al.*, 2012; Elosúa *et al.*, 2009; Amor, 2011; Meisinger *et al.*, 2010; Nation *et al.*, 2010; Peronard *et al.*, 2001; González, 2011) demuestran la relación de la comprensión lectora con múltiples factores cognitivos (memoria de trabajo, fluidez lectora y vocabulario) y metacognitivos (conocimiento y regulación), lo que permite explicar –en buena medida– las dificultades de comprensión. Por la importancia que reviste para el desarrollo de programas de intervención en el contexto cubano, así como para contar con mayor cantidad de datos empíricos que permitan, fundamentalmente para la enseñanza primaria, establecer indicadores de prevalencia de las dificultades de comprensión, la presente investigación se propone: *analizar la importancia relativa de la memoria de trabajo, la fluidez lectora, y el vocabulario en el desempeño en comprensión lectora de un grupo de niños de sexto grado de La Habana.*

Método

Participantes

Para este estudio fueron seleccionados 102 escolares de sexto grado (55 niñas y 47 varones), de tres escuelas primarias ubicadas en Ciudad Escolar Libertad en el Municipio Marianao, provincia La Habana, Cuba. La edad promedio del grupo es de 11, 64 años (DE = 0, 36). Estos niños se encontraban entre el 25 y el 95 percentil en el Test de Matrices Progresivas Coloreadas de Raven (Raven, Court, y Raven, 1986) y no presentaron ningún signo de dislexia según el MINI BTL (Reigosa, Pérez-Abalo, Manzano y Antelo, 1994).

Instrumentos

A continuación se describen los tests usados en la presente investigación. El primer test fue aplicado a los participantes de manera colectiva, y los otros tres tests fueron administrados de forma individual.

Test de Procesos de Comprensión (TPC) (Martínez, Vidal-Abarca, Sellés, Gilabert, 2008): Consta de dos textos expositivos de 548 y 469 palabras, respectivamente. Los participantes debían leer cada texto para responder 10 preguntas de comprensión sobre lo leído. Cada respuesta correcta tiene el valor de 1 punto, para una puntuación máxima de 10 puntos para cada texto. La prueba permite identificar si las dificultades de los estudiantes tienen que ver con la captación de ideas explícitas, la elaboración de macroideas o la generación de inferencias.

Tarea de Memoria de Trabajo Verbal (McInerney, Hramok, Kerns, 2005): Se presentaron, mediante un ordenador portátil, series de 2 a 7 palabras en modalidad auditiva, a razón de una palabra por segundo. El niño debía memorizar y repetir las palabras inmediatamente después de terminada la presentación, ordenándolas de acuerdo con el tamaño real de los objetos que estas denominan, desde el más pequeño hasta el más grande. Si bien esta tarea presenta un componente espacial, pues involucra comparación de imágenes mentales, el material a recordar es verbal, por lo cual el almacenamiento y la recuperación de la información se realizan en el almacén verbal. Se presentó un bloque de entrenamiento con 4 ensayos, seguido de 12 ensayos en total, con 2 para cada cantidad de elementos (2, 3, 4, 5, 6, 7). Se otorgó 1 punto por cada dos objetos ordenados correctamente de acuerdo con su tamaño. Se recogió la puntuación total y se dividió entre la cantidad máxima posible de puntos que se puede obtener en la prueba.

Test de Fluidez Lectora: Constituye una adaptación del propuesto por Mosquera (2011). Se presentó a los estudiantes un texto de 150 palabras, evaluado por el Índice Flesh-Szigriszt como Muy fácil.

Se les administró a los estudiantes en una fuente Arial 12, sobre un fondo blanco, centrado en la pantalla de una computadora. Se registraba el tiempo total de lectura (en segundos) y el número de palabras del texto que lograba leer sin cometer errores. Luego se calculó una medida de fluidez lectora multiplicando la cantidad de palabras leídas por 60 y dividiendo el resultado entre el tiempo de lectura.

Prueba de Vocabulario en Imágenes de Peabody: Se empleó una versión adaptada al contexto cubano por Manzano, Piñeiro, Inguanzo, Reigosa y Morales (2000). La prueba evalúa el vocabulario receptivo. Consta de 150 placas que contienen cada una cuatro láminas (animales, acciones humanas, plantas, etc.) y una lista de 150 palabras. El niño debía seleccionar para cada palabra la lámina de la placa que más se le parezca. Cada niño obtiene un Cociente Intelectual (CI) verbal que se deriva del percentil de vocabulario. Si ese CI es menor que 75 se considera que el rendimiento del sujeto es Muy Bajo; puntuaciones entre 70 y 85 son Moderadamente Bajas, y ambos grupos identifican a sujetos que presentan dificultades en el vocabulario. Entre 86 y 115 se consideran puntuaciones normales que equivalen a un desarrollo normal del vocabulario. Entre 116 y 130 son puntuaciones Moderadamente Altas; y por encima de 130 son puntuaciones Muy Altas, y ambos grupos muestran sujetos sin dificultades en el vocabulario.

Procedimientos para analizar los datos

Para el análisis de los datos se utilizó el software SPSS Statistics v. 18. 0. Fue empleada la estadística descriptiva para hallar medias, frecuencias y desviaciones estándar de las variables memoria de trabajo, fluidez lectora, vocabulario y comprensión lectora. Se utilizó la *t de Student* para determinar la diferencia de medias de las diferentes variables estudiadas entre los estudiantes con y sin dificultades de comprensión. Se realizó un Análisis Correlacional básico (coeficiente de correlación de Pearson), para determinar la relación entre las variables y se empleó un análisis de Regresiones Múltiples por Pasos Sucesivos, utilizando las variables: memoria de trabajo, fluidez lectora, y vocabulario como variables predictoras y la comprensión lectora como variable dependiente, para conocer si cada una de las variables introducidas en la ecuación de regresión realiza o no un aporte único, estadísticamente significativo, adicional al ya explicado, sobre la variable dependiente.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos de la aplicación del Test de Procesos de Comprensión (TPC), muestran que el 78,4% de los estudiantes que componen el grupo de estudio no presentan dificultades de comprensión lectora. Estos resultados no muestran diferencias significativas con los encontrados en una investigación reciente en estudiantes cubanos de quinto grado (González *et al.*, 2016). Sin embargo, el 21,6% de los estudiantes de la muestra presentan dificultades de comprensión. Este porcentaje resulta mayor que el hallado en el Reino Unido donde aproximadamente el 10% de los estudiantes de aproximadamente 11 años presentan problemas de comprensión (Rickets *et al.*, 2007). Estos datos merecen un seguimiento y han de constituir una señal de alerta para educadores e investigadores cubanos.

De los 80 estudiantes (para un 78,4%) sin dificultades de comprensión, el 86,3% pueden captar ideas explícitas, el 78,8% son capaces de relacionar la información recibida con sus conocimientos previos, y el 73,8% pueden elaborar macroideas. Aproximadamente el 60% de todos ellos releen el texto en busca de la información que le permita responder a las preguntas y establecen metas de lectura. McNamara y Magliano (2009), hallaron en consonancia con lo encontrado en este estudio, que los buenos lectores leen basados en una meta de lectura, ajustándose a un estilo enfocado a esta meta, tienen mayor conciencia de las estrategias y son capaces de saber cuándo es más apropiado utilizarlas.

Los 22 estudiantes que presentan dificultades de comprensión (para un 21,6%) cometen como promedio 16 errores en el Test de Procesos de Comprensión (TPC). Se ha descartado que padezcan retraso mental (la mayor parte de ellos poseen un rendimiento intelectual promedio, según el Test de Raven) o déficits perceptuales de tipo visual o auditivo, que pudiesen explicar su desempeño. No se registra en la mayoría de estos sujetos casos de desventaja socio-cultural. El 68,2% de los estudiantes de este grupo comete errores en las preguntas relacionadas con los procesos inferenciales, y el 77,3% tiene dificultades para elaborar macroideas. Solo el 31,8% presentan dificultades para la captación de ideas explícitas. Esto se corresponde con lo planteado por McNamara y Magliano (2009), quienes afirman que los malos lectores tienen dificultades para la realización de inferencias, provocando, muchas veces, lagunas en la comprensión.

En cuanto a la relación entre comprensión y memoria de trabajo encontramos que 71 estudiantes sin dificultades de comprensión (para un 88,8% del total) alcanzan un índice entre 0.57 y 0.68, lo que

significa que recuerdan como promedio unas 26 palabras en la tarea de memoria de trabajo. Estos estudiantes pueden crear la representación mental del texto e interpretar los contenidos leídos a la vez que inhiben la información relevante y relacionan lo que leen con conocimientos anteriores (Carretti, Borella, Cornoldi, y De Beni, 2009).

De los estudiantes con dificultades, 12 (para un 54,5%) presentan problemas de memoria de trabajo, obteniendo índices entre 0.33 y 0.44, lo que equivale a recordar un promedio de 16 palabras, y relaciona las dificultades en comprensión con limitaciones en la memoria de trabajo (Injoque-Ricle, Calero, Alloway y Burín, 2011). Estos escolares cometen más fallos porque para crear una representación mental coherente deben sostener cierta información en la MT, computar las relaciones entre palabras y oraciones, omitir la información secundaria y actualizar las ideas que necesitan para comprender; por lo que si se tienen dificultades relacionadas con estos procesos, se afectará negativamente la comprensión lectora (Elosúa *et al.*, 2009).

Las diferencias que existen entre los estudiantes con dificultades de comprensión y los que no presentan dificultades es significativa ($p < 0,001$). Los estudiantes sin dificultades de comprensión (0.57) obtienen índices mayores en la Tarea de MT en comparación con aquellos que presentan dificultades (0.43), lo que sugiere que los primeros son capaces de realizar tareas de un elevado nivel de complejidad. El coeficiente de Pearson muestra una correlación positiva ($p < 0,01^{**}$) entre el índice de MT y las puntuaciones en el test de comprensión para la muestra total ($N = 102$, $0,350^{**}$) y para el grupo de estudiantes sin dificultades en la comprensión lectora ($N = 80$, $0,304^{**}$). Sin embargo, no hay correlación significativa entre las variables en cuestión en el grupo de estudiantes que presentan dificultades de comprensión ($N = 22$, $0,421$). Esto pudiera explicarse teniendo en cuenta que este último grupo es el más pequeño. No obstante, con lo visto hasta este punto, es posible aseverar que la MT influye en la comprensión lectora de los estudiantes de la muestra.

En cuanto a la relación entre comprensión y fluidez lectora se obtuvo que el 53,8% de los estudiantes sin dificultades de comprensión obtienen un rendimiento medio (32,5%), medio alto (13,8%) o muy alto (7,5%) en la tarea de fluidez lectora. La mayoría de estos niños leyeron alrededor de 97 palabras por minuto y cometieron como promedio 5 errores, mientras que el tiempo de lectura fluctuó entre 0.57 segundos y 3 minutos. Esto se encuentra en consonancia con lo planteado por Soriano, Miranda, Soriano, Nievas y Félix, (2011), quienes afirman que los lectores que han desarrollado la habilidad para leer con fluidez, lo hacen de forma rápida, sin cometer errores y con una expresividad adecuada. Sin embargo, el 33% de los escolares de este grupo obtiene índices de fluidez entre 73-105, correspondientes a un rendimiento medio bajo, y el 13% obtiene índices de fluidez entre 40 y 72, propio de un rendimiento bajo. Estos 37 estudiantes tienen dificultades específicas de fluidez lectora aunque estas dificultades no impactan la forma en que comprenden los textos que leen (Snowling y Hulme, 2011).

El 68% de los estudiantes con dificultades de comprensión lectora obtienen índices de fluidez que se ubican entre 40-105, lo que se corresponde con un rendimiento de bajo (10 estudiantes para un 66,7%) y medio-bajo (5 estudiantes, para un 33,3%). La mayoría de estos niños leyeron aproximadamente 60 palabras por minuto y cometieron como promedio 15 errores, mientras que el tiempo de lectura fluctuó entre 1 y 5 minutos. En estos casos la fluidez lectora es un factor que influye en las dificultades de comprensión, pues si los niños no son capaces de decodificar las ideas expresadas en el texto y entender el significado de cada palabra, tendrán mayores dificultades para

elaborar macroideas y realizar inferencias (Sporer, Brunstein, y Kieschke, 2009). Hay 6 estudiantes, para un 27% que obtienen un rendimiento medio (índices de fluidez entre 106-138), mientras que 1 estudiante (para un 5% de la muestra) alcanza un rendimiento alto (índices de fluidez entre 139-172).

Las diferencias que existen entre los estudiantes sin dificultades de comprensión y los que presentan dificultades es significativa ($p < 0,001$). Los estudiantes sin dificultades de comprensión (109.14) obtienen índices de fluidez mayores que los estudiantes que presentan problemas en la comprensión de textos (92.74). Por su parte, el coeficiente de Pearson muestra una correlación positiva ($p < 0.01^{**}$) entre el índice de fluidez y las puntuaciones en el test de comprensión para la muestra total ($N = 102$, 0.500^{**}) y para el grupo de estudiantes sin dificultades en la comprensión lectora ($N = 80$, 0.512^{**}). Estos resultados hablan a favor de la relación entre la fluidez lectora y la comprensión, ya que los estudiantes que leen fluidamente sin gran esfuerzo y de forma automática, pueden dedicar la mayor parte de sus recursos a la construcción de la representación del significado del texto (Mosquera, 2011).

La relación entre vocabulario y comprensión lectora muestra que los estudiantes sin dificultades de comprensión obtienen un CI verbal más elevado (103.9) que los estudiantes que presentan dificultades (95.8), lo cual evidencia una mayor amplitud de vocabulario en el primer grupo y concuerda con lo planteado por Nation *et al.*, (2010), donde los escolares con dificultades en comprensión lectora también muestran dificultades en el vocabulario (específicamente el receptivo, que es el evaluado por el PPVT). Las diferencias que existen entre los estudiantes sin dificultades de comprensión y los que presentan dificultades es significativa ($p < 0,001$). Por su parte, el coeficiente de Pearson muestra una correlación positiva ($p < 0.01^{**}$) entre el CI verbal y la comprensión lectora tanto en la muestra total como en el grupo de los estudiantes que no presentan dificultades de comprensión.

Sin embargo, al analizar los números en cada grupo se obtienen datos no concluyentes. De los estudiantes sin dificultades en comprensión, el 7,5% tiene dificultades de vocabulario; el 71,3% tiene un desarrollo normal; el 16,3% tiene un desarrollo alto, y el 5% un desarrollo moderadamente alto del vocabulario. De los estudiantes con dificultades de comprensión, el 18,2% tiene dificultades de vocabulario; el 77,3% tiene un desarrollo normal, y el 5% tiene un desarrollo alto del vocabulario. Aunque los números analizados establecen una diferencia de rendimiento entre ambos grupos, no queda claro el impacto que puede tener el vocabulario en el proceso de comprensión lectora, principalmente en los estudiantes con dificultades para comprender. Valdría la pena profundizar en esta relación en estudios posteriores.

Las diferencias de rendimiento de los estudiantes en relación a la memoria de trabajo, la fluidez lectora y el vocabulario, constituyen factores que pueden explicar la variabilidad de desempeño en comprensión. Otros muchos factores de índole cognitiva, motivacional o socio-demográfico, pudiesen también influir en la forma en que estos niños comprenden textos. Sin embargo, eso excede los marcos del presente estudio.

Por último, se halló a partir del método de las regresiones múltiples que existe una influencia positiva significativa de la fluidez lectora, el vocabulario y la memoria de trabajo sobre la comprensión lectora. Los R^2 para las variables mencionadas explican el 25,0%, el 23,4%, y el 18,3% de los casos, respectivamente. Siendo así, estos procesos pueden ser considerados como buenos predictores del

desempeño en comprensión para este grupo de escolares. Esto se corresponde con resultados obtenidos por diversos investigadores (Rosselli *et al.*, 2006; Mosquera, 2011; Hong y Diamond, 2012; González *et al.*, 2016).

A partir de los resultados analizados puede decirse que la mayoría de los estudiantes (78,4%) de la muestra (N= 102) no presentan dificultades de comprensión lectora. Sin embargo, los índices de prevalencia de las dificultades encontradas es un tanto mayor (21,57%) que las reportadas en países como Inglaterra, Italia, Argentina y EEUU. Esto ha de constituir una señal de alarma para educadores, investigadores y para el Sistema Educativo Cubano en general. Se registraron correlaciones positivas significativas con respecto a la memoria de trabajo, la fluidez lectora, el vocabulario y la comprensión lectora. Esto significa que un desempeño elevado en las tres primeras variables debe tributar a un mejor rendimiento lecto-comprensivo.

Bibliografía

Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A. & Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico Porto Alegre, PUCRS*, 39 (3), pp. 352- 361.

Amor, V. (2011). Diseño de Instrumentos de Evaluación de la Capacidad Intelectual en la edad escolar. Tesis en opción al título académico de Máster en Neurociencias, Centro de Neurociencias de Cuba, La Habana.

Baddeley, A. D. & Hitch, G. (1974). Working memory. En Gordon Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (pp. 47-89). New York: Academic Press.

Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 683-696.

Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 246-251.

Demagistri, M. S., Canet, L., Naveira, L., & Richard, M. (2012). Memoria de trabajo, mecanismos inhibitorios y rendimiento lecto-comprensivo en grupos de comprendedores de Secundaria Básica. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7 (2), pp. 72- 78.

Elosúa, R., Carriedo, N., & García- Madruga, J. A. (2009). Dos pruebas de memoria operativa de anáforas. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), pp. 97- 118.

Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., Caroceti, R., Squillace, M. & Sampedro, B. (2009). Pruebas de *screening* para la evaluación de comprensión de textos. *Neuropsicología Latinoamericana* 1, 1, pp. 41-56.

González, K. (2011). Una mirada interventiva a los problemas de comprensión de textos: aplicación de un programa”/ *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLI, 1 y 2 trimestres / ISSN-0185-1284 / México DF.

González, K., Otero, L., & Castro, A.M. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades investigativas en educación*, 6, 1, enero-abril, pp 1-18.

Hong, S-Y., & Diamond, K. E. (2012). Two approaches to teaching young children science concepts, vocabulary, and scientific problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly* 27 (2012), pp. 295- 305.

Integración Académica en Psicología
Volumen 4. Número 12. 2016. ISSN: 2007-5588

- Hulme, Ch. & Snowling, M. (2011). Children's Reading Comprehension Difficulties: Nature, Causes, and Treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20: 139.
<http://cdp.sagepub.com/content/20/3/139>.
- Injoque-Ricle, I., Calero, A., Alloway, T., & Burín, D. (2011). Assessing working memory in Spanish-speaking children: Automated Working Memory Assessment battery adaptation. *Learning and Individual Differences*, 21, pp. 78- 84.
- Jaramillo, S., & Osses, S. (2012). Validación de un Instrumento sobre Metacognición para Estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica, *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (2), pp. 117- 131.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), pp. 363- 394.
- Lee, J., Grigg, W., & Donahue, P. (2007). *The nation's report card: Reading 2007*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, Department of Education.
- Lubliner, Sh. & Smetana, L. (2005). The Effects of Comprehensive Vocabulary Instruction on Title I Students' Metacognitive Word-Learning Skills and Reading Comprehension. *Journal of Literacy Research*, 37(2), 163-200.
- McNamara, D. & Magliano, J. (2009). Towards a Comprehensive Model of Comprehension. Chapter 9 in *Psychology of Learning and Motivation*, vol. 51, pp. 297-384.
- Manzano, M., Piñeiro, A., Inguanzo, G., Reigosa, V. & Morales, A. (2000). Adaptación y normación de la prueba de vocabulario Peabody en la población cubana. *Revista Cubana de Psicología*, 17, 2, pp. 35-47.
- Martínez, T., Vidal-Abarca, E., Sellés, P. & Gilabert, R. (2008). Evaluación de las estrategias y procesos de comprensión: El Test de Procesos de Comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), pp. 319-332.
- McInerney R., Hrabok, M. & Kerns, K. (2005). The children's size-ordering task: A new measure of nonverbal working memory. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 27, 735-745.
- Meisinger, E., Bloom, J., & Hynd, G. (2010). Reading fluency: implications for the assessment of children with reading disabilities. *Ann. of Dyslexia*, 60, pp. 1-17.
- Mosquera, R. (2011). Valor predictivo del procesamiento de la palabra escrita en la competencia lectora en el idioma español. Un estudio longitudinal. Tesis en opción al título académico de Máster en Neurociencias, Centro de Neurociencias de Cuba, La Habana, Cuba.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read Reports of the Subgroups*. U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development, NIH Pub. No. 00-4754. Consultado en 2012.
<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm>
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. & Bishop, D. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child.*
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1986). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales (Section 2) - Coloured Progressive Matrices (1986 edition with U.S. norms)*. London: Lewis.
- Reigosa, V., Pérez, A., Manzano, M., & Antelo, J. M. (1994). Sistema automatizado para explorar la lectura en escolares de habla hispana. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2, (1), 141-159. ISSN 0188-9842.
- Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. (2007). *Vocabulary is important for some, but not all reading skills*. United Kingdom: University of Oxford.
- Rosselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42 (4), 202- 210.

Snowling, M. & Hulme, Ch. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology* (2011), 81, pp: 1-23. www.wileyonlinelibrary.com.

Soriano, M., Miranda, A., Soriano, E., Nievas, F., & Félix, V. (2011). Examining the Efficacy of an Intervention to Improve Fluency and Reading Comprehension in Spanish Children with Reading Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 58, no. 1, march 2011, pp. 47-59.

Sporer, N., Brunstein, J. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286.

Therrien, W. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25, pp: 252-261.

Veeman, M., Van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, pp. 3-14.

RASGOS DE PERSONALIDAD E INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL PERSONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA DE HUANCAYO

Félix Rodríguez Isidro

Universidad Continental, Perú.

Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar la relación existente entre los rasgos de personalidad y la inteligencia emocional en el personal de serenazgo y policía municipal integrantes del personal de seguridad ciudadana de la ciudad de Huancayo, asimismo las características que favorecen y refuerzan los rasgos de personalidad que forman parte de la inteligencia emocional. Siendo esta la habilidad imprescindible para que las personas adviertan sus estados emocionales, gracias a la comprensión y el control de sus respuestas afectivas frente a situaciones diversas. La investigación es básica, de alcance descriptivo, diseño correlacional. La población fue constituida por el personal de serenazgo y la policía municipal, la muestra fue de 114 miembros, escogidos de forma probabilística. Los instrumentos aplicados fueron, el Inventario Clínico Multiaxial de Millón II para los rasgos de personalidad, y el inventario de Inteligencia Emocional de Baron para manejo emocional. Entre los resultados, se tiene que los rasgos de personalidad en los miembros de serenazgo y policía municipal es el dependiente 23 %, narcisista 20 %, compulsivos 19 %, agresivo sádico 18 %, esquizoide 6 %, evitativo 4 %, histriónico 3 %, pasivo agresivo 2 %, y autoderrotista 2 %; respecto al manejo emocional tiene un buen autoconcepto 53 %, mantiene buenas relaciones interpersonales 63 %, adecuada adaptabilidad 93 %, controlan sus impulsos 55 %, son felices 76 %. En conclusión, los rasgos de personalidad guardan relación directa y positiva con la inteligencia emocional.

Palabras clave: inteligencia emocional, rasgos de personalidad, seguridad ciudadana.

Abstract

The aim of the research was to determine the relationship between personality traits and emotional intelligence staffs serenazgo and municipal police staff members of public safety in the city of Huancayo, also the characteristics that promote and reinforce the personality traits that they are part of emotional intelligence. This being essential for people to warn their emotional states, thanks to the understanding and control of their emotional responses to various situations skill. The research is basic scope descriptive, correlational design. The population was made up of staff serenazgo and the municipal police, the sample consisted of 114 members, chosen probabilistically. The instruments were applied, the Millon Clinical Multiaxial Inventory II for personality traits, and inventory Baron Emotional Intelligence for emotional management. Among the results, it has that personality traits in members serenazgo and municipal police is dependent 23%, narcissistic 20%, Compulsive 19%, aggressive sadist 18%, schizoid 6%, avoidant 4%, histrionic 3% passive aggressive 2% and 2% self-defeating; regarding emotional management has a good self-concept 53%, maintains good relationships 63%, 93% adequate adaptability, control their impulses 55%, 76% are happy. In conclusion, personality traits have a direct and positive relationship with emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, personality traits, public safety.

Introducción

Hoy en día la labor que cumplen muchas personas dentro de la sociedad trae consigo una serie de dificultades a nivel emocional y muchas veces puede deberse a los rasgos de personalidad que tienen dichas personas. Es así que los trabajadores que tienen a cargo el control de bienestar social tal como la policía municipal y serenazgo deben tener mayor control de impulsos, debido a que mantener el orden de nuestra ciudad implica estar sometido a situaciones de estrés, por lo que la inteligencia emocional debe ser primordial para el buen desarrollo del trabajo de estas personas Bisquera, R. (2000). Es por ello que se realiza la presente investigación, para dar a conocer cuál es la relación entre los rasgos de personalidad y la inteligencia emocional.

Una de las variables a investigar dentro del presente trabajo es la inteligencia emocional que es una habilidad necesaria para conocer, comprender y controlar sus respuestas emocionales de acuerdo a las situaciones que enfrente. Siendo la raíz de este control las emociones que son las que producen una activación que nos proporciona la energía necesaria para responder, rápidamente, a un estímulo que atente a nuestro bienestar físico, psicológico, sin embargo, las emociones pueden influir al tomar las malas decisiones por no saberlas controlar.

Otra de las variables son los rasgos de personalidad que son características psíquicas de una persona que determina que los individuos actúen de manera diferente ante una determinada circunstancia Boeree G. (2005).

Nuestra hipótesis muestra que existe correlación directa y positiva entre los rasgos de personalidad e inteligencia emocional en el personal de serenazgo y policía municipal de la ciudad de Huancayo. Justificamos esto ya que la inteligencia emocional es un aspecto muy importante en el desarrollo de nuestras vidas, aspectos que pueden ser determinantes al momento de la interacción con los demás, Bisquera, R. (2003), asimismo, lo son para poder obtener éxito tanto en el área laboral, familiar, profesional y social, también influye los rasgos de personalidad que cada persona tiene, la inteligencia emocional es un área que puede ser educada, Bisquera, R. (2008), el resultado de esta educación depende de los rasgos de personalidad y el carácter, Cloninger S.(2003), además es moldeable el resultado de esta educación, y ayudaría a las personas a un desarrollo favorable en todos los ámbito de su vida.

A su vez Matassini, H. (2012) menciona que, si existe una correlación positiva entre ambas variables, encontrándose que a un mayor nivel de inteligencia emocional le corresponde un mejor clima organizacional, también que existe una relación directa y positiva entre la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional y el variable clima organizacional.

Reafirmando entonces que a mayor inteligencia emocional mejores resultados en el desempeño laboral dentro de las organizaciones y mayor tendencia al éxito tanto, personal, profesional y familiar.

Por lo planteado anteriormente, la relación entre los rasgos de personalidad y la inteligencia emocional en el personal resalta que el desarrollo de las aptitudes emocionales permite desarrollar la capacidad de manejar las emociones idóneas para cada acción y regular su manifestación, manteniendo el equilibrio emocional; transmitiendo estados de ánimo para generar actitudes y respuestas positivas; aprendiendo a evaluar el costo emocional de situaciones y acciones; desarrollando destrezas sociales, forjando y manejando relaciones con sus allegados, Blasco, J. (2002).

De esta forma, las emociones pueden guiar todas las actitudes de nuestra vida hacia pensamientos y hábitos constructivos, que mejoren en forma absoluta los resultados finales que queremos alcanzar.

La importancia radica en que se debe desarrollar la inteligencia emocional, para que junto a los rasgos de personalidad permitan dar diferentes respuestas ante diversas situaciones que en su mayoría son de violencia por el tipo de trabajo que tiene el personal de la policía municipal y serenazgo.

Material y métodos

El diseño fue descriptivo correlacional, Hernández, R. (2010), permitiéndonos identificar y conocer la naturaleza de una situación en la medida en que ella existe durante el tiempo de estudio; por tanto no hay un tratamiento específico. Este estudio tiene como propósito evaluar la relación existente entre la inteligencia emocional y los rasgos de personalidad.

La población estuvo constituida por el personal de serenazgo y policía municipal de la ciudad de Huancayo, con una muestra probabilística de 114 serenos y policías municipales. La selección se realizó mediante muestreo aleatorio simple. Arias, F. (2006), tomando como marco muestral el listado de serenos y policías municipales que laboran en la Municipalidad de Huancayo, lo que permitió identificar al personal seleccionado.

Para esta investigación se aplicó la técnica de psicometría siendo su instrumento un cuestionario de personalidad, Inventario Clínico Multiaxial de Millón (2012) y el cuestionario de inteligencia emocional, Inventario Emocional Baron, para personal de serenazgo y policía municipal de la ciudad de Huancayo.

Para el procesamiento de datos se utilizó el software del test de Baron (I-CE) y el programa SPSS 22 para el análisis de los datos.

Resultados

A continuación, se presentan algunos hallazgos de rasgos de personalidad e inteligencia emocional en el personal de serenazgo y policía municipal de la ciudad de Huancayo al 2015.

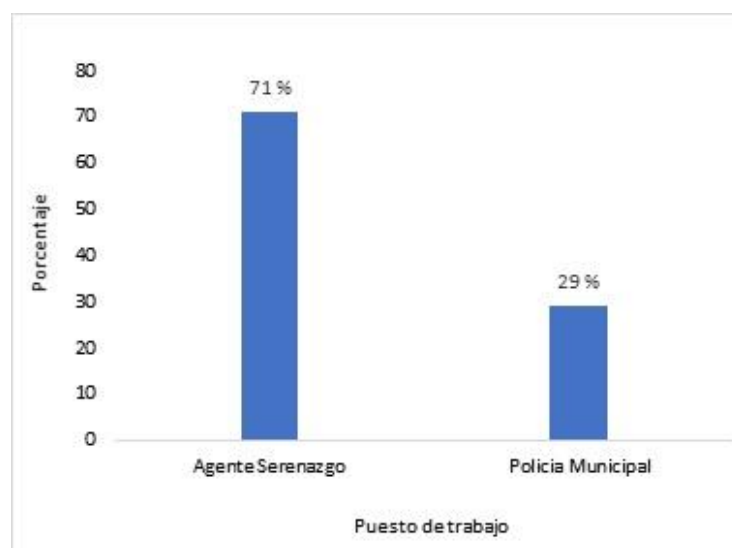


Figura no. 1: Distribución de la muestra por puesto de trabajo

De la muestra el 71 % son agentes de serenazgo y el 29 % son de la policía municipal.

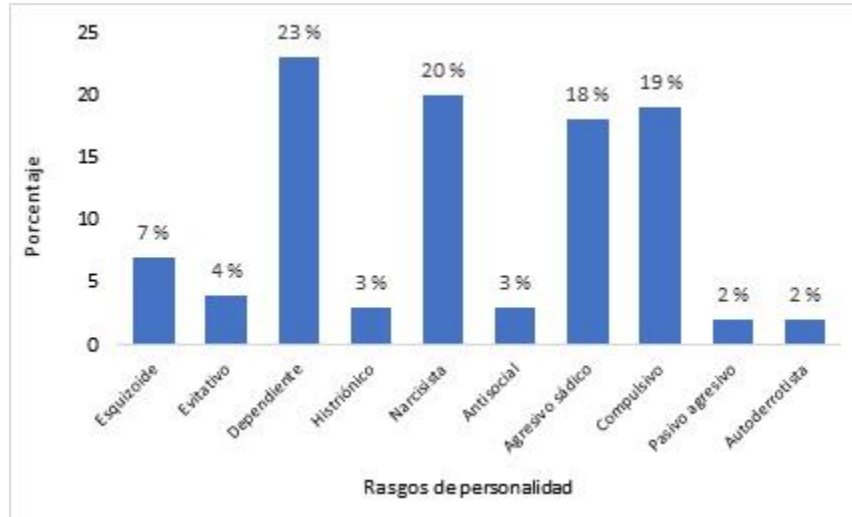


Figura no. 2: Distribución de la muestra por rasgos de personalidad.

Los rasgos de personalidad en los miembros de serenazgo y policía municipal es el dependiente 23 %, narcisista 20 %, compulsivos 19 %, agresivo sádico 18 %, esquizoide 6 %, evitativo 4 %, histriónico 3 %, pasivo agresivo 2 %, y autoderrotista 2 %.

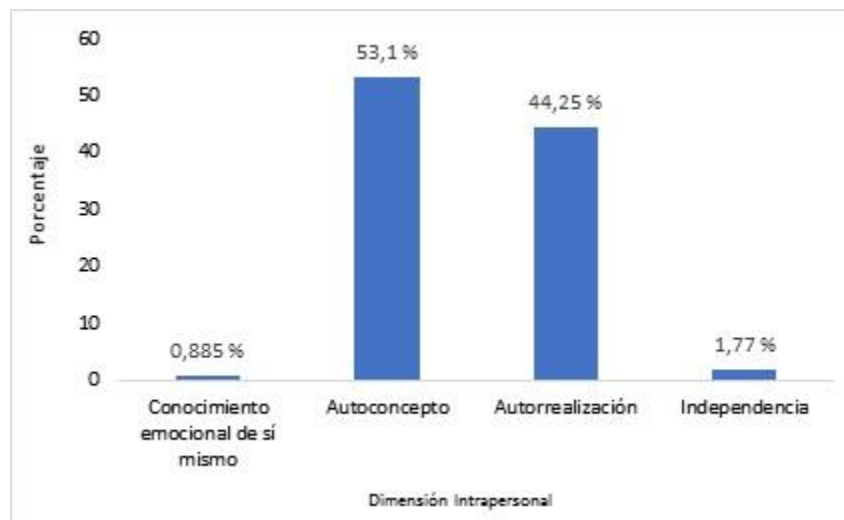


Figura no. 3: Distribución de la muestra por desarrollo de inteligencia emocional (dimensión intrapersonal)

En el área intrapersonal los serenos y policías municipales el 53 % tiene un buen autoconcepto, el 44 % se siente autorrealizado, el 2 % se siente independiente y 1 % tiene conocimiento emocional de sí mismo.

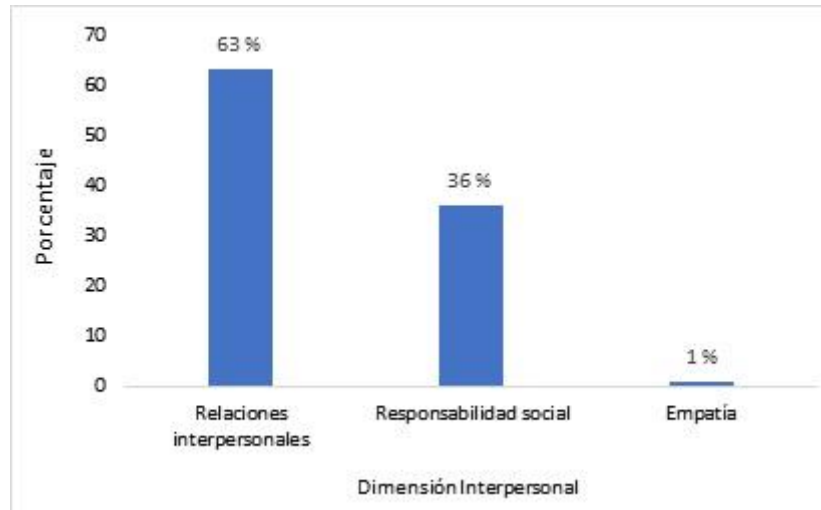


Figura no. 4: Distribución de la muestra por desarrollo de inteligencia emocional (dimensión interpersonal)

En el aspecto interpersonal el 63 % de los miembros del serenazgo y policía municipal, mantiene buenas relaciones interpersonales, el 36 % tiene responsabilidad social y el 1 % empatía.

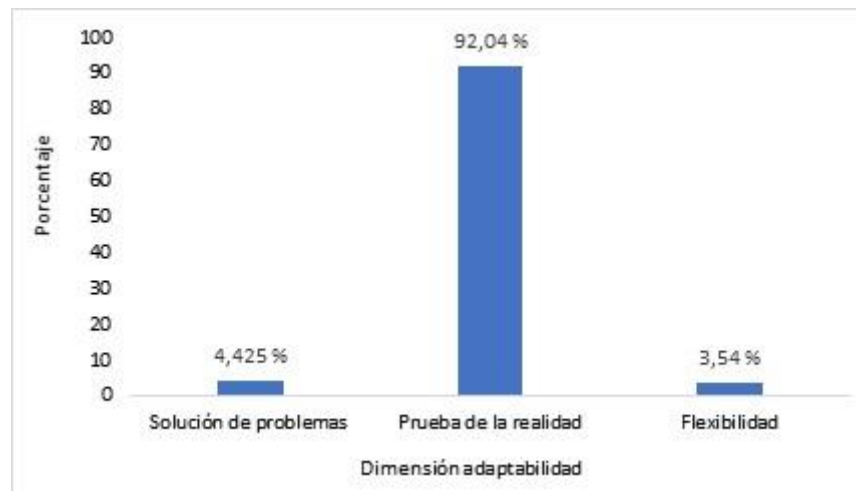


Figura no. 5: Distribución de la muestra por desarrollo de inteligencia emocional (dimensión adaptabilidad)

En el área de adaptabilidad el 93 % de los serenos y policías municipales se adapta a la realidad, el 4 % tiene un buen manejo de solución de problemas y el 3 % una buena flexibilidad.

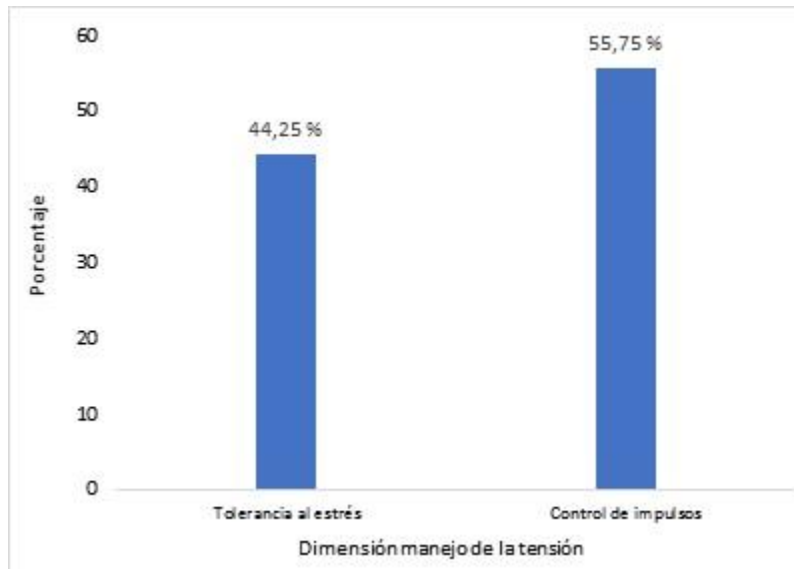


Figura no. 6: Distribución de la muestra por desarrollo de inteligencia emocional (dimensión manejo de tensión)

Los serenos y policías municipales en el área de tensión, el 55 % controla sus impulsos y el 45 % tiene un buen manejo de la tolerancia al estrés.

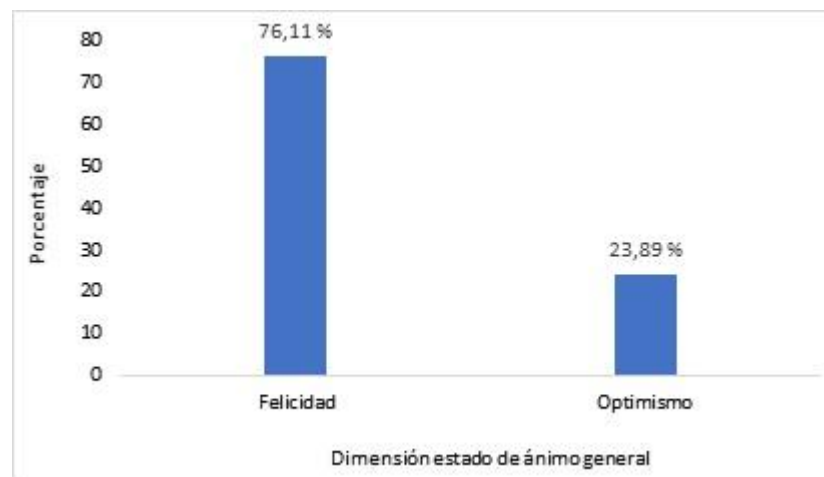


Figura no. 7: Distribución de la muestra por desarrollo de inteligencia emocional (dimensión estado de ánimo en general)

La figura no. 7 muestra que por lo general los serenos y policías son felices en un 76 % y el 24 % son optimistas.

Discusión

Respecto a la relación entre los rasgos de personalidad y el área interpersonal de la inteligencia emocional, se encontró que el rasgo de personalidad dependiente tiene buenas relaciones personales, responsabilidad social, y se asemejan a los rasgos de personalidad que se manifiesta a través de la preocupación por los demás en exceso, Montañó S. (2009), que viven su vida a través de los demás y para los demás, tiene que adoptar un papel pasivo en sus relaciones interpersonales, el narcisista también muestra un alto nivel de relaciones interpersonales, ya que necesita que los demás admiren su grandeza, poniendo de lado su responsabilidad social y una escasa o nula empatía hacia los demás; el rasgo compulsivo a su vez refleja también buenas relaciones interpersonales ya que necesita que los demás admiren su perfecto trabajo, compartiendo una escasa responsabilidad social y un pequeño porcentaje de empatía, por su parte el agresivo sádico tiene un nivel medio de relaciones interpersonales, baja responsabilidad social y baja empatía, en cuanto al histriónico muestra buenas relaciones personales, por el mismo hecho que ellos necesitan ser admirados por los demás, por otro lado el esquizoide, evitativo, antisocial, pasivo agresivo y autoderrotista muestran escasa relación interpersonal por sus mismos rasgos de personalidad, poca responsabilidad social y escasa empatía.

En los resultados se encontró que los serenos y policías municipales con rasgos de personalidad dependiente tienen un buen manejo de solución de problemas, reconocen la realidad y un pequeño porcentaje de flexibilidad, en cuanto al narcisista, tiene un mejor desarrollo de reconocer la realidad en la que se encuentran y adaptarse a esta, lo mismo que el compulsivo y el agresivo sádico, por su parte, el esquizoide, evitativo, antisocial, histriónico, pasivo agresivo y autoderrotista, muestran una escasa solución de problemas, que les cuesta adaptarse a la realidad en la que viven y una escasa flexibilidad.

Asimismo, en los resultados se muestra la relación de los rasgos de personalidad y el área de estado general de la inteligencia emocional Contreras F. (2010), donde se puede ver que tanto el dependiente, narcisista, agresivo-sádico y compulsivo la mayor parte del tiempo su ánimo general es de felicidad y optimismo, al contrario del esquizoide, evitativo, antisocial histriónico, pasivo agresivo y autoderrotista, que muestran en general poca felicidad y optimismo.

Por los resultados obtenidos y la contrastación con el marco teórico en referencia Goleman, D. (1996). A través del manejo emocional un personal de serenazgo y policía municipal es eficiente y eficaz en sus intervenciones con el objetivo de lograr la conciliación y resolución de problemas, con diálogo asertivo con la finalidad primordial de salvaguardar vidas, la seguridad e integridad física de los ciudadanos a quienes se debe su rol como tal, son los rasgos de temperamento en el marco de la personalidad según el resultado del inventario clínico multiaxial de Millón T. debe ser dependiente ya que son sujetos que mantienen firme el cumplimiento de las normas, principios y en el caso de los mismos las normas vigentes en seguridad ciudadana y según el marco teórico de Millon T, T. (2006) y Eysenck, H. (1970) deberán tener un rasgo de temperamento sanguíneo para responder con éxito a la situaciones de riesgo y conflicto.

Los resultados reafirman las conclusiones de la investigación de Matassini, H. (2012), titulada "Relación entre inteligencia emocional y clima organizacional en los docentes de una institución educativa pública de La Perla Callao", en la que concluyó que si existe una correlación positiva entre

ambas variables, encontrándose que a un mayor nivel de inteligencia emocional le corresponde un mejor clima organizacional, también que existe una relación directa y positiva entre la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional y la variable clima organizacional, los resultados en el personal de seguridad pública las puntuaciones altas de adaptabilidad se relacionan directamente en el afrontamiento de las situaciones difíciles.

Conclusiones

El rasgo de personalidad predominante encontrada en el cuerpo de serenazgo y policías municipales, es de personalidad dependiente, seguido por el narcisista, compulsivos y agresivo sádico; afirmando que los rasgos de personalidad guardan relación directa y positiva con la inteligencia emocional.

Los rasgos de personalidad predominantes hallados en el personal de serenazgo y policía municipal en la ciudad de Huancayo al 2015 son dependiente, narcisista y rasgos compulsivos.

Los factores de la inteligencia emocional predominantes encontradas en el personal de serenazgo y policía municipal en la ciudad de Huancayo al 2015 son las habilidades interpersonales, buen autoconcepto, autorealización, adaptabilidad y felicidad.

El grado de significancia en la correlación entre los rasgos de personalidad y la inteligencia emocional en el personal de serenazgo y policía municipal refiere que los rasgos predominantes hallados son los adecuados para brindar una buena seguridad a la ciudadanía que tiene a cargo y que estas habilidades pueden reforzarse mediante el entrenamiento en su inteligencia emocional ya que los rasgos de personalidad son estables y se mantiene en el tiempo.

Referencias bibliográficas

- Abanto, Z.; Higuera, L., Cueto, J. (2000). *Inventario de cociente emocional de Baron*. Traducción y adaptación para uso experimental en el Perú. Manual técnico. 2ª ed. Lima: Grafimag.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Bisquera, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*. Barcelona: Fondo editorial Universidad de Barcelona;
- _____. (2000). *Educación emocional y bienestar*, 1 ed. Barcelona: Praxis.
- _____. (2008). *Educación para la ciudadanía: El enfoque de la educación emocional*, 2 ed. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Blasco, J. (2002). *Educación emocional*, 3 ed., Valencia: Generalitat Valenciana.
- Boeree, G. (2005). *Teorías de la Personalidad una selección de los mejores autores de siglo xx*, 1 ed., Santo Domingo: UNIBE.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad*. 1 ed. México: Pearson Educación.
- Contreras, F. (2010). *Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicaciones para formar líderes*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Santo Tomás.

Integración Académica en Psicología
Volumen 4. Número 12. 2016. ISSN: 2007-5588

- Eysenck H. (1970). The strcture of human Personality. (3a. ed.). New York:Methuen.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. 5ª ed. Barcelona: Kairos.
- Hernández, R. (2010). Metodología de la Investigación, 4 ed., México: The McGraw-Hill.
- Matassini, H. (2012). Relación entre inteligencia Emocional y Clima Laboral en los docentes de una institución Educativa Pública de la Perla-Callao. [Tesis de posgrado]. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Millon, T. (2006). *Trastornos de la personalidad en la vida moderna*, 4ª ed. Barcelona: Masson S.A.
- Montaño, S. (2009). Teorías de la Personalidad. Un análisis histórico de su concepto y su medición. *Revista Científica*, vol. 3. Colombia: Fondo Editorial Universitaria.

Los autores

Annia Almeyda Vázquez

annia@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología. Máster en Psicología Educativa. Profesora instructora de la Facultad de Psicología. Jefa de Disciplina de Metodología de la Investigación en Psicología.

Arthur da Silva de Oliveira

tuymeirelles12@hotmail.com;

Graduando do curso de Psicologia e Estagiário do Programa de Iniciação Científica da Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro/Brasil.

Flavio Roberto de Carvalho Santos

psiflavio@yahoo.com.br

Pós-doutorando em Ciências Fisiológicas (UFES/Brasil); Doutor em Saúde da Criança e do Adolescente (UNICAMP/Brasil); Mestre em Sexologia Clínica (UGF/Brasil); Aprofundamento em Sexologie et Energie de Vie en Psychothérapie (SFU/Paris); Especialista em Neurociências Aplicadas a Aprendizagem (IPUB/UFRJ/Brasil), Psicólogo (UGF/Brasil). Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro/Brasil

Ana María Castro Laguardia

Licenciada en Psicología. Investigadora del Centro de Neurociencias de Cuba.

Kenny Díaz Arcaño

kenny@ciem.cu,

Centro de Investigaciones de la Economía Mundial (CIEM). La Habana, Cuba.

Laura Domínguez García

ldominguez@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología. Doctora en Ciencias psicológicas. Profesora Titular y Jefa del Departamento de Formación básica de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.

Klency González Hernández

klency@psico.uh.cu

Máster en Psicología Educativa. Profesora Auxiliar de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Grupo de Psicología Cognitiva, Facultad de Psicología.

Eduardo Guzmán Utreras

eduardo.guzman@usach.cl

Psicólogo, Licenciado en Psicología. Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Santiago de Chile. Tesista Doctoral en Psicología. Diplomado en Docencia Universitaria, Universidad de Santiago de Chile. Diplomado en Manejo interdisciplinario de dificultades del aprendizaje, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académico área de Psicología Educacional, Pedagogía e investigación.

Giselle Helene Hernández Rodríguez

gisellehelene1990@gmail.com

Alexis Lorenzo Ruiz

alexis.lorenzo@psico.uh.cu

Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Jefe de la Disciplina Psicología Clínica. Presidente de la Sociedad de Psicólogos de Cuba.

Karima Oliva Bello

Licenciada en Psicología. Bolsista CAPES/PEC-PG. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

Amalia Osorio Vigil

amaliaosoriovigil@hotmail.com

Directora General de Desarrollo Humano Integral Agape AC, Licenciada en Pedagogía; Maestría en Orientación Familiar; Maestría en Psicología Clínica y Psicoterapia. Capacitación-consultoría educativa y empresarial; Psicoterapia individual, familiar y grupal; Tanatología.

Igor Alexandre Paixão Ferreira

igorpx6@gmail.com

Graduando do curso de Psicologia e Estagiário do Programa de Iniciação Científica da Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro/Brasil.

Félix Rodríguez Isidro

frodriguez@continental.edu.pe

Magister en educación, doctor en psicología, docente de la Universidad Continental. Universidad Continental. Perú.

Leticia Sánchez

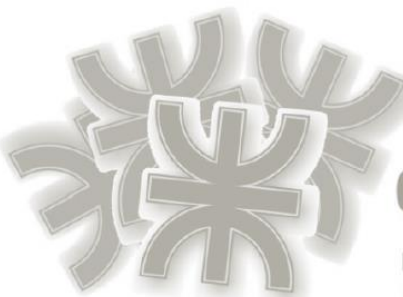
encalada@unam.mx

Licenciada en Psicología, Maestría en Psicología Educativa y Doctorado en Pedagogía, estudios realizados en la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de tiempo completo titular "A" en la UNAM FES Iztacala.

Vinicius Teixeira de Almeida

viniciusalmeida@live.it

Graduando do curso de Psicologia e Estagiário do Programa de Iniciação Científica da Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro/Brasil.



Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.